

كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية

برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

بحث لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (رياض أطفال)

إعداد
عزة عبد المنعم رضوان محمد
مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الاطفال - جامعة القاهرة

إشراف

أ.د سهير كامل أحمد
رئيس قسم العلوم النفسية
والعميد الأسبق
كلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة

أ.د بطرس حافظ بطرس
أستاذ الصحة النفسية - ووكيل
كلية رياض الأطفال
لشئون التعليم والطلاب جامعة القاهرة

٢٠٠٩م



كلية رياض الأطفال

قســـــم العلـــــوم النفسيـــــة

برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

بحث لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (رياض أطفال)

إعداد

عزة عبد المنعم رضوان محمد

مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية

كلية رياض الاطفال - جامعة القاهرة

إشراف

أ.د سهير كامل أحمد

رئيس قسم العلوم النفسية

والعميد الأسبق

كلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة

أ.د بطرس حافظ بطرس

أستاذ الصحه النفسية - ووكيل

كلية رياض الأطفال

لشئون التعليم والطلاب جامعة القاهرة

٢٠٠٩م

بسم الله الرحمن الرحيم

" لا يُكَلِّفُ الله نفساً إلاّ وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَليهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَنَا لا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخطأنا "

صدق الله العظيم

"قرآن كريم" .. "سورة البقرة آية رقم ٢٨٦"

شكر و تقدير

الحمد لله حمد الشاكرين لنعمته والمعترفين بكماله، والمحتاجين لعلمه سبحان عليه توكلت واليه أنيب واصلي واسلم على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد عليه الصلاة وأفضل التسليم أما بعد ٠٠٠٠٠
أتوجه إلى من يستحق كل الشكر، كل الحب، كل الإعزاز، كل التقدير إلى الأستاذة الدكتورة / سهير كامل أحمد رئيس قسم العلوم النفسية والعميد الأسبق – كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة التي شرفتني بقبولها الإشراف على هذا البحث فكان لتوجيهاتها أكبر الأثر في خروج هذا العمل فلها على حق تعجز الكلمات أن تفيها حقها وأشكرها من القلب وجزاها الله عنى خير الجزاء ٠

وأتقدم بشكر واحترام وإجلال إلى استاذى الفاضل د / بطرس حافظ بطرس أستاذ الصحة النفسية ــ ووكيل شئون التعليم والطلاب ــ كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل فلقد قدم لي العون والتوجيه والنصح والإرشاد طوال فترة البحث فكانت نصائحه دوما حافزا لي وأدعو الله له بدوام الصحة والعافية فجزاه الله عنى خير الجزاء ٠

كما يسعدني أن أتقدم بأجمل وأطيب آيات الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور/ على حسين أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد الأسبق ــ كلية التربية ــ جامعة بنى سويف ــ على تفضل سيادته بالموافقة على تحكيم ومناقشة هذا البحث فجزاه الله عنى خير الجزاء ٠

وكل التقدير إلى الأستاذ الدكتور / خالد عبد الرازق النجار أستاذ الصحة النفسية– ووكيل شئون الدراسات العليا والبحوث ــ كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة الذي اسعدنى بموافقته على مناقشة هذا البحث فجزاه الله عنى خير الجزاء ٠

كما تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير إلى أساتذة كلية رياض الأطفال وأخص بالشكر قسم العلوم النفسية و أتوجه بالشكر إلى أمي واسرتى على ما تحملوه معي أثناء فترة البحث ٠

كما اهدي ثمرة هذا العمل العلمي المتواضع إلى روح أبى رحمه الله واسكنه فسيح جناته والى زوجي الأستاذ/ سيد عبد الرحمن على ما قدمه لي من مجهود أثناء فترة البحث فجزاه الله عنى خير الجزاء ٠
وأخيرا فهذا بحثي بين أيديكم فان أحسنت فذلك فضل من الله ونعمة وان قصرت فحسبي أنى قد بذلت غاية جهدي ٠

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الباحثة

جامعة القاهرة
كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية
****

إجازة رسالة علمية في صياغتها النهائية
بعد إجراء التعديلات المطلوبة
****

الإسم الرباعي: عزة عبد المنعم رضوان محمد .
القسم : العلوم النفسية.
التخصص : رياض أطفال.
الدرجة العلمية : دكتوراه الفلسفة في التربية (رياض الأطفال)

عنوان الرسالة :" برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم"

بناء على توجيه اللجنة المكونة لمناقشة الرسالة المذكورة بعاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ٢٠٠٩/٢/١٦ بقبول الرسالة بعد إجراء التعديلات المطلوبة.
وحيث قد تم عمل اللازم فإن اللجنة توصى بإجازة الرسالة فى صياغتها النهائية للحصول على الدرجة المذكورة أعلاه.

أعضاء لجنة المناقشة والحكم:- التوقيع

١- أ. د / سمير كامل أحمد (رئيساً ومشرفاً)
رئيس قسم العلوم النفسية والعميد الأسبق كلية رياض الأطفال- جامعة القاهرة

٢- أ.د / علي حسين حسن (مناقشاً وعضواً)
أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد الأسبق كلية التربية - جامعة بني سويف

٣- أ.د / بطرس حافظ بطرس (مشرفاً وعضواً)
أستاذ الصحة النفسية ووكيل شئون التعليم والطلاب بكلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة

٤- أ.د / خالد عبد الرازق النجار (مناقشاً وعضواً)
أستاذ الصحة النفسية ووكيل شئون الدراسات العليا والبحوث كلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة

وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

أ.د / خالد عبد الرازق النجار

جامعة القاهرة
كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية
****

قرار لجنة المناقشة و الحكم

****

إنه في تمام الساعة الخامسة مساءً من يوم الإثنين الموافق١٦/٢/٢٠٠٩ إجتمع في مبنى كلية رياض الأطفال بالدقي / جامعة القاهرة – بناء على موافقة الدكتور / نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث بتاريخ١/١٢/٢٠٠٨ على لجنة المناقشة والحكم المُشكلّة من السادة :-

١- أ. د / سهير كامل أحمد (رئيساً ومشرفاً)
رئيس قسم العلوم النفسية والعميد الأسبق كلية رياض الأطفال- جامعة القاهرة

٢- أ.د / علي حسين حسن (مناقشاً وعضواً)
أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد الأسبق كلية التربية – جامعة بني سويف

٣- أ.د / بطرس حافظ بطرس (مشرفاً وعضواً)
أستاذ الصحة النفسية ووكيل شئون التعليم والطلاب بكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة

٤- أ.د / خالد عبد الرازق النجار (مناقشاً وعضواً)
أستاذ الصحة النفسية ووكيل شئون الدراسات العليا والبحوث كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة

وذلك لمناقشة رسالة الدكتوراه المقدمة من الباحثة / عزة عبد المنعم رضوان محمد. لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (رياض الأطفال) وبعد مناقشة الباحثة في موضوع الرسالة مناقشة علنية ترى اللجنة قبول الرسالة وتوصى بمنح الباحثة / عزة عبد المنعم رضوان محمد درجة دكتوراه الفلسفة في التربية "رياض الأطفال " مع التوصية بطبع الرسالة على نفقة الجامعة وتداولها بين الجامعات العربية والأجنبية ومراكز البحث العلمي.

والله ولى التوفيق،،،،

لجنة المناقشة والحكم	التوقيع
١- أ.د / سهير كامل أحمد	
٢- أ.د / علي حسين حسن	
٣- أ.د / بطرس حافظ بطرس	
٤- أ.د / خالد عبد الرازق النجار	

جامعة القاهرة
كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية
****

تقرير جماعي عن رسالة الدكتوراه

المقدمة من الباحثة/ عزة عبد المنعم رضوان محمد للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (رياض الأطفال)

تقدمت الباحثة / عزة عبد المنعم رضوان محمد برسالة دكتوراه

بعنوان :" برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم"

وتضمنت الرسالة:

- الفصل الأول : مشكلة البحث وأبعادها ومصطلحات الدراسة.
- الفصل الثاني: الإطار النظري ويتضمن تعاريف للمصطلحات (العمليات المعرفية/ الأطفال ذوي صعوبات التعلم) وما يرتبط بهما من تصنيفات وخصائص ونظريات.
- الفصل الثالث: الدراسات السابقة وتتضمن الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية وكذلك فروض الدراسة.
- الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية.
- الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء التراث النظرى والدراسات السابقة.
- بالإضافة إلى ملخص للدراسة والمراجع.

وبعد مناقشة الباحثة في موضوع الرسالة مناقشة علنية ترى اللجنة قبول الرسالة وتوصى بمنح الباحثة / عزة عبد المنعم رضوان محمد درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية "رياض الأطفال" مع التوصية بطبع الرسالة على نفقة الجامعة وتداولها بين الجامعات العربية والأجنبية ومراكز البحث العلمي.

لجنة المناقشة والحكم	التوقيع
- أ.د / سهير كامل أحمد	
- أ.د / علي حسين حسن	
- أ.د / بطرس حافظ بطرس	
-أ.د / خالد عبد الرازق النجار	

يعتمد

عميد الكلية

أ.د/ مصطفى حسن محمد النشار



فهرس المحتويات

ملاحق الدراسة

الملحق
ملحق (١) اسماء السادة المحكمين لمقاييس وبرنامج الدراسة
ملحق (٢) مقياس الادراك السمعى للأطفال الروضة
ملحق (٣) اختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة
ملحق (٤) برنامج الدراسة
ملخص الدراسة باللغة العربية والإنجليزية

فهرس الجداول

الفصل الأول

(مدخل إلى الدراسة)

الفصل الأول

(مدخل إلى الدراسة)

- مقدمـــــــة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

(مدخل إلى الدراسة)

مقدمة:

إن عملية التعلم شاملة لا تقف على الإمكانات التعليمية والمقررات وإعداد المعلم، بل تشمل المتعلم وما يرتبط به من مشكلات، والاهتمام بشأن المتعلم مسئولية تقع على المعلم وأولياء الأمور والمتخصصين في مجالات التربية، فعليهم أن يفهموا أسس التعلم ومبادئه وما يمكن أن يتعرض له المتعلم من مشكلات متنوعة، حتى يساعد ذلك بشكل كبير في فهم كثير من استجابات المتعلمين في المواقف المختلفة.

ويستخدم التعلم كأحد مظاهر السلوك البشري، وبالتالي يمكن من خلاله تحديد السلوك السوي وغير السوي، فالتعلم يؤثر على مواقف الحياة المتنوعة، وهو الوسيلة لاكتساب الكثير من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، وتكوين العلاقات والعادات السلوكية، ومن هنا حظي موضوع التعلم باهتمام بالغ من قبل العلماء، وخاصة علماء النفس، وأعدت الكثير من الدراسات التجريبية في هذا المجال، ومع التقدم في البحث أصبح هناك اتجاه موجه إلى ظاهرة صعوبات التعلم، والتي يمكن أن تظهر في مراحل مختلفة من العمر – وتزداد خطورتها كلما ظهرت في الأعمار المتقدمة– وأول هذه الأعمار "الطفولة المبكرة" والتي تعتبر من أهم المراحل التي تؤثر على تكوين الشخصية، حيث تتضح فيها ملامح شخصية الفرد في المستقبل، وتتكون العادات والميول والاستعدادات ،وتتفتح القدرات ،وتنمو القيم.

ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطردً ومتعاظمً ،حتى إنه منذ نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات ؛ كان الاتجاه في مجال صعوبات التعلم يميل إلى التركيز على تلاميذ المرحلة الابتدائية أو من في أعمارهم، إلا أنه قد حدث تحول بالسنوات الأخيرة اتجه فيه المتخصصون إلى الاهتمام بالطفل منذ ميلاده وخلال سنوات ما قبل المدرسة حتى مرحلة البلوغ، ويؤكد هذا التوجه على إمكانية حدوث صعوبات التعلم على المدى العمري لحياة الفرد، أي في كل الأعمار وفي كل المراحل التعليمية بالروضة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والثانوية بل وفي الجامعة، وبذلك لا تكاد تخلو قاعة نشاط أو فصل من الفصول الدراسية من ذوي صعوبات التعلم.

(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٢: ٢١٨) (Silver & Hagin, 2002:293)

وتتنوع صعوبات التعلم وتختلف، فهذا المسمي عام يندرج تحته مسميات متخصصة تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، ولقد حدث خلط بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض

المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتعلم كالتأخر الدراسي وبطء التعلم واضطرابات التعلم، إلى أن تحدد مفهوم صعوبات التعلم، وطرق تشخيصه، وكذلك الكشف عن ذوي صعوبات التعلم، وبالاطلاع على الأطر النظرية لذوي صعوبات التعلم وجد أن من أهم خصائصهم – والتي تتمثل فيها صعوبات التعلم – اضطرابات عملية الإدراك والانتباه والتذكر، وهي العمليات النفسية الأساسية أو العمليات المعرفية.

وتعتبر العمليات المعرفية من أهم الأسس التي يقوم عليها علم النفس المعرفي بصفة عامة، والتعلم المعرفي بصفة خاصة، وبات الاهتمام من علماء النفس المعرفي محوره فهم طبيعة هذه العمليات، وكيفية عملها وخصائصها، كما أصبح الحديث عن مفاهيم مثل الانتباه والإدراك، والتفكير، والذاكرة، وحل المشكلات، وتجهيز ومعالجة المعلومات والبنية المعرفية والمعرفة وما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية وغيرها من المفاهيم التي تعرض نفسها لتشكل محاور التعلم المعرفي المعاصر، ويرجع تعاظم الاهتمام بالعمليات المعرفية إلى الدور التي تلعبه في التعلم الإنساني المعرفي، فهي تمثل المعالجة التي تتوسط بين عملية استقبال المعلومات أو المثيرات حتى إعادة إنتاجها كالاستجابة لهذه المثيرات، وينتج عن المعالجة أنماط مختلفة من النشاط العقلي المعرفي.

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٩٧) (عدنان العتوم، ٢٠٠٤: ١٢ – ١٥)

إن اضطراب العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من الموضوعات التي في حاجة إلى دراسة، والتي تمكن المتخصصين من الإقلال من هذه الصعوبات المعرفية.

مشكلة الدراسة:

انطلقت مشكلة الدراسة الحالية أثناء تطبيق بعض الأنشطة مع أطفال الروضة، فلاحظت الباحثة أن هناك مجموعة من الأطفال لا يستطيعون تركيز انتباههم في الأنشطة المقدمة لهم، كما أنهم لا يستطيعون متابعة النشاط إلى نهايته، ويتحركون بصورة مفرطة، ويحركون أجزاء جسمهم بحيث تبدو عليهم مظاهر عدم الاهتمام لما يقدم لهم، ويؤدون أنشطة حركية بشكل دوري ومستمر دون داعٍ، ويبدون استجابات سريعة ومندفعة تجاه ما هو مطلوب منهم عمله دون تفكير، كما يتصف هؤلاء الأطفال بعدم القدرة على التمييز السمعي والبصري، حيث يجدون صعوبة في إدراك الفروق بين أشكال مختلفة، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين أشياء واضحة (القطة– الكلب)، وعدم القدرة على تمييز الأصوات المختلفة (العصفورة – الدجاجة) وبين الحروف المتشابهة، كما أنهم لا يستطيعون تذكر الأحداث سواء أكانت من فترة زمنية طويلة أم قصيرة.

وبالاطلاع على التراث النظري وجد أن هؤلاء الأطفال بما يتسمون به يندرجون تحت فئة ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لقصور الانتباه والإدراك والذاكرة المتمثل في الصفات السابقة مع عدم وجود أي إعاقات حسية أو عوامل بيئية أو أسرية تؤدي إلى ذلك القصور.

وإن عدم الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم النمائية يفاقم من مشكلتها، ويحولها إلى صعوبات تعلم أكاديمية، بينما يحقق اكتشافها خلال الصف الأول الابتدائي، نسبة تحسن تصل إلى ٨٤ % عنه لو تم تشخيصها في الصف الثالث، أو تنخفض هذه النسبة إلى ٤٦% وتقل كذلك إلى نسبة ١٨% عند اكتشافها بالصف الخامس، كما أن نسبة التحسن تهبط إلى ٨% عندما تتأخر عملية التعرف عليها حتى الصف السادس.

(محمود سالم، ومجدي الشحات، أحمد عاشور، ٢٠٠٣: ٢٣)

وبذلك ظهرت المشكلة الحقيقية لهؤلاء الأطفال لدى الباحثة في أنهم بحاجة إلى برامج تنمي العمليات المعرفية، والتي من شأنها خفض حدة صعوبات التعلم لديهم – ولقد اتضح ذلك من تعريفات صعوبات التعلم – وكذلك من الممكن أن يؤدي تحسن العمليات المعرفية إلى تحسن العديد من خصائص تلك الفئة.

فالعمليات المعرفية وعدم توظيفها تساهم في صعوبات التعلم التي قد تسبب اضطرابات توافقية تترك بصماتها على الشخصية، فيبدو على الطفل مظاهر من عدم القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي. (Robert, 2002 :2)

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بعمل برامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم فأوضحت أن ذوي صعوبات التعلم يستجيبون إلى البرامج التدريبية والإرشادية التي تتبع طرقاً تربوية تتناسب مع قدرات تلك الفئة، وتعمل على تخفيف حدة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال.
(Lokanadha & Ramar & Kusuma, 2004: 16 – 17) (Hunt & Marshall, 2005: 118)

وهناك دراسات أخرى أوضحت أهم العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم التي يجب أن تراعى عند إعداد أي برامج لتلك الفئة مثل علاقة المعلم بالأطفال، والظروف الأسرية، والاستقرار الأسري، والمحتوى المقدم للأطفال، ونوع التعاون بين الأسرة والمدرسة.
(Winkelstern & Jongsma, 2001:115- 117)

ولقد أعدت في البيئة المصرية مجموعة من الدراسات هدفت إلى علاج وتخفيف صعوبات التعلم، ومنها من استخدم فنيات علاجية وإرشادية مع هذه الفئة، ومن الجدير بالذكر أن تلك الدراسات تناولت المرحلة الابتدائية وعلاج صعوبات التعلم وما يرتبط بها من صعوبات نمائية. (عزة سليمان، ٢٠٠١) (كريمة عثمان، ٢٠٠١) (أحمد عاشور، ٢٠٠٢)(عرفات شعبان، ٢٠٠٤) (أشرف عبد الغفار، ٢٠٠٤) (منال عبد الحميد، ٢٠٠٦)

ولم تجد الباحثة في حدود علمها دراسات اهتمت بمرحلة رياض الأطفال سوى دراسة (علا محمد، ٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم الموهوبين في مرحلة الروضة وتضمنت أنشطة قائمة على الموهبة دون التركيز على تخفيف حدة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، ودراسة (آمال أحمد، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى اختبار فاعلية التعليم العلاجي لتنمية مستوى الإدراك لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. وبذلك قد تناولت عملية معرفية واحدة فقط. ودراسة (هدى علي، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى تقديم برنامج للحد من القصور اللغوي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد تناولت جانباً من جوانب القصور لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يختلف عن موضوع الدراسة الحالية، وبذلك تؤكد الباحثة أنه مازالت مشكلة التدخل لخفض صعوبات التعلم لدى الأطفال بتنمية عملياتهم المعرفية في مرحلة الروضة قائمة، وتحتاج إلى مزيد من الدراسة وهو ما يسعى إليه البحث الحالي، وبذلك تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما فعالية برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكر البصري – التذكر السمعي) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما إمكانية استمرار فعالية برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية(الانتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكر البصري – التذكر السمعي) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم بعد مرور فترة زمنية؟

أهمية الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث الموضوعات التي تناولها الباحثون في البيئة المصرية للتداخل فيما بينها وبين التأخر الدراسي والإعاقة العقلية، فضلاً عن تضاعف أهمية دراسة صعوبات التعلم نتيجة لشيوعها وانتشارها.

وهناك اتفاق على أن صعوبات التعلم تقع في جميع الأعمار، أي تقع في مرحلة الطفولة وما بعدها من أعمار بنسبة ٥٥%، بينما قصرت بقية تعريفات صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة فقط بنسبة٤٥% ،هذا بالإضافة إلى أن الاهتمام بعملية التعلم ونجاحها يتطلب الاهتمام بصعوبات التعلم من حيث مظاهرها،وطرق تشخيصها ،وعلاجها ،والتي في إهمالها عواقب وخيمة بالنسبة لسير التعلم، حيث إنها تعوق نمائة.

(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠: ٧٠- ٧٩) (ثناء يوسف، ٢٠٠٣: ٧٥)

وتعتبر صعوبات التعلم لدى أطفال مرحلة الروضة من أهم المعوقات التي تؤدي إلى مشكلات كبيرة في المراحل التعليمية التالية كالتسرب، والهروب من التعليم، إضافة إلى ذلك

ما يواجهه الآباء من مشكلات أطفالهم ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر بداية في عدم قدرتهم على تحديد المشكلة التي يعاني منها أبناؤهم، وإذا تم تحديد تلك المشكلة تأتي المشكلة الأكبر وهي ما الذي يمكن أن يقدمه هؤلاء الآباء إلى أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، لكي يستطيعوا الاستمرار في مستقبلهم التعليمي بصورة جيدة.

ويحتاج ذوي صعوبات التعلم البرامج الخاصة لرفع كفاءتهم بعد أن أمدنا التراث النظري بمقدار ليس بالقليل عن ذوي صعوبات التعلم، وأهم خصائصهم، وتعريفهم وتشخيصهم، والنظريات التي تفسر تلك الصعوبات، فأصبحت الخطة التي يجب إتباعها حالياً الاهتمام برفع كفاءة تلك الفئة في العديد من المجالات، ولعل الخطوة الأولى التي تسعى إليها الدراسة الحالية رفع كفاءة العمليات المعرفية، مما يدلل على ضرورة خفض هذا القصور بعمل البرامج المناسبة لتلك الفئة والذي من الممكن أن يترتب عليه تحسن العديد من خصائص تلك الفئة، والقضاء على الصعوبات التعليمية لديهم بصورة كاملة.

الأهمية النظرية:

تقدم الدراسة الحالية تراثًا نظريًا يوضح تعريفات لصعوبات التعلم وأسبابها وتصنيفاتها ومحكات تشخيصها، والنظريات المفسرة لها، والاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وأنواع صعوبات التعلم، وخاصة النمائية منها متمثلة في صعوبات الانتباه والإدراك، والتذكر، باعتبار أن تلك الصعوبات هي أهم مجالات صعوبات التعلم في مرحلة الروضة. كما تقدم الدراسة تراثًا نظريًا للعمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك- التذكر)، وكذلك عرضًا لمجموعة من الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم والعمليات المعرفية.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل في العمل على مساعدة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من خلال تزويدهم بالبرامج التي تساعدهم على تنمية عملياتهم المعرفية، وبالتالي خفض صعوبات التعلم لديهم، وتوفير مقدار من الفنيات والاستراتيجيات المناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأساليب الأكثر فاعلية في عملية التقويم لديهم. وإمكانية تعميم البرنامج بعد التأكد من فعاليته على أطفال الروضة المتطابقين في خصائصهم مع عينة الدراسة الحالية (ذوي صعوبات التعلم).

أهداف الدراسة:

- إعداد برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية (الإنتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكر البصري – التذكر السمعي) لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لتنمية بعض العمليات المعرفية (الإنتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكرالبصري – التذكر السمعي)لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

*** صعوبات التعلم:**

تشير صعوبات التعلم إلى نقص المهارات التي يحتاجها الطفل، وتتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية، وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة. (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٦).

*** العمليات المعرفية:**

هي مجموعة من العمليات العقلية المتداخلة والمترابطة، والتي تبدأ في التمايز منذ الطفولة المبكرة، وتتضمن العديد من العمليات الفرعية المتفاعلة مع بعضها كالانتباه والإدراك والتذكر، وتعتبر تلك العمليات الأساس الذي يتم عن طريقها اكتساب المعرفة بجوانبها، وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقاييس المستخدمة والممثلة للعمليات المعرفية موضوع الدراسة، وذلك على النحو التالي:

١ – عملية الانتباه:

هو عملية حسية شعورية ترتبط ببعض الخصائص السلوكية كالاندفاعية، وفرط الحركة، ونقص الانتباه. وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل الطفل في الأبعاد الفرعية لمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم. (إعداد عبد الرقيب البحيري، وعفاف عجلان، ٢٠٠٤).

٢ – عملية الإدراك:

الإدراك البصري:

هو عملية فهم المثيرات البصرية التي يتعرض لها الأطفال في البيئة المحيطة بهم وترجمتها إلى معنى من المعاني، والاستجابة لها بناء على ذلك المعنى. وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في الاختبار النمائي للإدراك البصري (إعداد: ماريا فورستنج وترجمة وتقنين: مصطفى كامل، ٢٠٠٥) والمتمثل في خمس مهام

إدراكية بصرية ممثلة في اختبارات فرعية وهي التآزر البصري الحركي – تميز الشكل والأرضية – ثبات الشكل – تحديد الموضع في الفراغ – إدراك العلاقات المكانية.

الإدراك السمعي:

هو الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة، والتي تتضمن الاهتمام بما يستقبله الإنسان وتفسيره والاستجابة على نحوه، ويتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار الإدراك السمعي (إعداد الباحثة) والمتمثل في أربعة مهام إدراكية سمعية على النحو التالي (الترابط السمعي- التمييز السمعي- الإغلاق السمعي- الترتيب و التسلسل والتتابع السمعي).

٣ – عملية التذكر:

هي العملية التي يتم من خلالها حفظ واسترجاع موضوعات الخبرة السابقة سواء أكانت سمعية أم بصرية في وقت الحاجة إليها، سواء أكان ذلك بعد التعرض للخبرة مباشرة فيكون تذكراً قصير المدى أم بعد مرور الوقت فيكون التذكر طويل المدى. وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار التذكر السمعي والبصري قصير و طويل المدى (إعداد الباحثة).

*** برنامج الدراسة :**

يعرف برنامج الدراسة الحالية بأنه: مجموعة من الجلسات التي تحتوي على أنشطة متكاملة ومحددة بدقة لتنمية العمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والتذكر لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، ويتم تطبيق هذه الجلسات في تسلسل فرديًا وجماعيًا، مع تحديد الزمان، والمكان، وطريقة التقويم.

الفصل الثاني
الإطار النظري

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: صعوبات التعلم:

- مفهوم صعوبات التعلم.
- النماذج المفسرة لصعوبات التعلم.
- أسباب صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم.
- الخصائص العامة للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

المبحث الثاني: برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

- الأسس التي يجب مراعاتها في إعداد برامج صعوبات التعلم.
- الأساليب والاستراتيجيات لبرامج ذوى صعوبات التعلم.
- فنيات برامج الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

المبحث الثالث: العمليات المعرفية:

- مفهوم العمليات المعرفية.
- نظرية جان بياجيه للنمو العقلي المعرفي.
- الانتباه.
- صعوبات الانتباه.
- الإدراك.
- صعوبات الإدراك.
- التذكر.
- صعوبات التذكر.

الفصل الثاني

الإطار النظري

تناولت الباحثة فى الفصل السابق مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها، ويتناول هذا الفصل التعريفات والمفاهيم المرتبطة بمتغيرات الدراسة متمثلة في صعوبات التعلم، والعمليات المعرفية والنظرية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية.

المبحث الأول: صعوبات التعلم.

لقد حظي مجال صعوبات التعلم بالاهتمام من علماء النفس والتربية في الوقت الحاضر، حيث تعتبر صعوبات التعلم واحدة من فئات التربية الخاصة التي كان ومازال بها مقدار من الغموض من حيث التعريف والأسباب، فإن ما يعرف الآن باسم صعوبات التعلم كان يعرف من قبل المتخصصين قبل عام ١٩٦٠ بعدد من المصطلحات كالخلل الوظيفي البسيط للمخ – الإصابة المخية – الاضطرابات النفسية والعصبية، وقصور الإدراك والانتباه والإعاقة التعليمية، إلا أن العلماء قد أشاروا إلى مصطلح صعوبات التعلم نظراً لعدم إلحاق صفة كالإعاقة التعليمية بالفرد عامة والطفل خاصة، فقد يكون لها الأثر السلبي على شخصيته مدى الحياة. وما كتب عن صعوبات التعلم كأحد فروع التربية الخاصة يفوق ما كتب في التخصصات الأخرى بالرغم من الحداثة النسبية للموضوع، ففي العقدين الأخيرين فرض هذا التخصص نفسه على الحقل التربوي والنفسي بشكل عام وعلى التربية الخاصة بشكل خاص، واستقطب اهتمام عدد من العاملين في حقل الطب والتربية وعلم النفس، وأصبح مصدراً خصباً للكثير من الأبحاث والدراسات حول هذه الظاهرة التي بدأت تنتشر بين الأطفال على وجه الخصوص، وقد تم تصنيف تلك الفئة من بين ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعرفة بعض أسباب تلك الصعوبات، وخصائص ذوي صعوبات التعلم، وطرق تشخيصهم وعلاجهم.

مفهوم صعوبات التعلم:

لقد تنوعت التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم، فمنها ما ركز على **الاتجاه الطبي** الذي يعتمد على الأسباب العضوية والفسيولوجية لمظاهر العجز في التعلم، والتي تمثلت في الخلل العصبي البسيط، ويشير هذا الاتجاه للأطفال ذوي صعوبات التعلم على أنهم من يعانون من خلل عضوي بسيط بالمخ، والذي يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء، ويعانون من صعوبات في التعلم تتراوح ما بين الخفيفة والحادة، وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن شذوذ كيميائي حيوي أو أذى للمخ قبل الولادة أو إصابات تحدث خلال مرحلة نمو الجهاز العصبي المركزي، والتي تؤثر على الإدراك، واللغة، والتحكم في الجوانب المعرفية. (Ariel, 1993: 9)

وهناك تعريفات ركزت على **الجانب التربوي** الذي يعتمد على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، حيث يعاني الطفل ذو صعوبة التعلم وفقًا لهذا التعريف من حدوث فجوة كبيرة بين الأداء الحقيقي له والأداء المتوقع، ويواجه مشكلات في استقبال المعلومات واسترجاعها.

ويعرف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: مجموعة الأطفال الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات أو أنشطة التعلم المتاحة لهم داخل غرف التعلم وخارجها، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى الإتقان الذي يمكنهم التوصل إليه وفقاً لقدراتهم الأصلية، ويستبعد من هؤلاء الأطفال المتخلفون عقلياً والمعاقون جسمياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وتظهر عليهم عدة أعراض: ضعف مستوى الإتقان في المهارات، وعدم اطراد النمو التتابعي في التعلم أي الاضطراب في سير التعلم، والإحساس بالعجز والشعور بالنقص لعدم الوصول إلى نفس مستوى الأقران.

(Salim, 2003 : 423) (Lokandadha & Ramar & Kusuma2003: 151 -153)

وصعوبات التعلم تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي، أو العوامل البيئية أو الثقافية.

(Kirk & Callagher & Anastasia, 2003 : 212))(Freiberg,2001:58)

ويوضح التعريف السابق أن سبب صعوبات التعلم يمكن أن يرجع إلى الاضطرابات الانفعالية أو الاضطرابات السلوكية، وهي من الأسباب التي لم تلق قبولاً في هذا المجال، كما أن هذا التعريف لم يشر إلى التناقض الإحصائي الدال بين الأداء المتوقع و الأداء الفعلي للطفل في ضوء قدراته وإمكاناته.

كما تشير صعوبات التعلم إلى الطفل العادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية والثبات الانفعالي، وتوجد لديه عيوب نوعية في الإدراك والتكاملية والعمليات التعبيرية والتي تعوق تعليمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي، والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم عن التعلم.

(محمد جاد، ٢٠٠٣: ١٤) (فاتن عبد الصادق، ٢٠٠٣: ٢٨)

كما عرفت صعوبات التعلم بأنها: اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه أو في ربط المعلومات التي يتم تشغيلها في أجزاء أو مراكز المخ، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات في صورة صعوبات معينة في اللغة المكتوبة والمسموعة وصعوبات في التنسيق، والتحكم الذاتي، والانتباه. (Moore &Lagoni , 2001 :2)

(محمد كامل، ٢٠٠٥ : ١٣٦)(Cartwrigh & Cowie, 2005 :32)

والأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعدًا واضحاً بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء؛ وأدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو أكثر بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة الحسية سواء أكانت سمعية أم بصرية أم حركية، وكذلك المتأخرون عقلياً والمضطربون سلوكيًا وانفعالياً والمحرومين ثقافيًا. (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ١)

(Shelley& Arthur & North, 2006 : 973-977)

وعرفت اللجنة القومية صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم.

(تيسير كوافحة، ٢٠٠٧ : ٢٦)

ويلاحظ أن هذا التعريف قد ربط بين الصعوبات في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية، ومشكلات التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، مع التأكيد على أن هذه المشكلات ليست سبباً لصعوبات التعلم، وهذا ما لقي استجابة من الباحثين في هذا المجال.

كما تشير صعوبات التعلم إلى مجموعة من الأعراض المتزامنة، وتبدو واضحة لدى مجموعة من الأطفال يعانون من مشكلات تعليمية أو تحصيلية، ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، فهم ذوو إدراك غير عادي للمجتمع من حولهم، ويعانون من فشل في المدرسة والمجتمع، وليسوا قادرين على القيام بما يقوم به الأطفال الآخرون في نفس سنهم، وفي نفس مستوى قدراتهم واستعداداتهم. (دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان، ٢٠٠٧ : ٤٩)

(اشرف عبد الغنى ، مروة حسنى ، ٢٠٠٨ : ١٣)

كما قدم التعريف الشامل لصعوبات التعلم والذي اشترك في إعداده ست منظمات من المهتمين بمجال صعوبات التعلم والإعاقات بأمريكا، وهي الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع، وجمعية الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم، ومجلس صعوبات التعلم، وقسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل، وجمعية القراءة الدولية، ومجتمع أورتن لعسر القراءة متضمناً تعريف اللجنة الأمريكية لصعوبات التعلم، والذي ينص على أن صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام مهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والاستدلال والحساب، ويفترض أن تكون نتيجة اضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي، وقد تحدث في أي مرحلة من حياة الفرد كما أنها غير ناتجة عن الإعاقات الحسية أو الحرمان الثقافي أو البيئي . (محمد جاد ، ٢٠٠٣ : ١٤)

(حمدان فضة، سليمان رجب، ٢٠٠٧: ٢٨) (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٨ : ٢٧٥- ٢٧٧)

وعرف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: فئة من الأطفال لا يعانون من إعاقة عقلية أو حسية (سمعية – بصرية) أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطرابا انفعالياً بل هم أطفال يعانون من اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه، والإدراك وتكوين، المفهوم، والتذكر، وحل المشكلات ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هؤلاء الأطفال لا يصلون إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤهم من نفس السن، بالرغم من أن لديهم قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة. (بطرس حافظ، ٢٠٠٨ :١٩)

(يحيى نبهان ، ٢٠٠٨ : ١٧)

وتتفق الباحثة مع التعريف السابق لشموله خصائص وتشخيص صعوبات التعلم بطريقة دقيقة ومتفقة مع الإطار النظري.

كما يقصد بها مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد، ويفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتتجلى في شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية.(هيثم يوسف، ٢٠٠٨: ٢٩)

ومن التعريفات السابقة لصعوبات التعلم تلاحظ الباحثة أن هناك اتجاهين في تعريف صعوبات التعلم الأول يهتم بالاستبعاد من بين الإعاقات، فلقد اتفقت التعريفات على أن صعوبات التعلم: غير ناتجة عن إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية، كما أنها لا تنتج عن اضطرابات انفعالية أو حرمان بيئي، ويؤكد الاتجاه الثاني على أن هناك تفاوتاً كبيراً بين استعدادات وقدرات الطفل الكامنة وبين أدائه الفعلي فيكون في الغالب أقل من أقرانه، كما

أكدت التعريفات على أن صعوبات التعلم تعبر عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي، وذلك بالرغم من عدم تناول بعض التعريفات هذا الخلل، إلا أنها لم تنف وجوده، كما أنه قد أشارت بعض التعريفات إلى مجالات صعوبات التعلم، وخاصة النمائية منها: كالانتباه والإدراك والتذكر وهو ما يهم الدراسة الحالية، ومن الأمور المهمة التي أوضحتها التعريفات السابقة أن صعوبات التعلم يمكن ظهورها في أي مرحلة عمرية.

وترى الباحثة أنه بالرغم من تعدد تعريفات ذوي صعوبات التعلم إلا أنها تتفق على عناصر أساسية على النحو التالي:

١ - أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة ليست متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة ومظاهرها وأسبابها.

٢ - قصور في الأداء النمائي لذوي صعوبات التعلم باختلاف أعمارهم.

٣ - استبعاد ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الإعاقة العقلية أو الجسمية أو المشكلات الانفعالية من فئة صعوبات التعلم، وتصنيفهم ضمن المعوقين تعليمياً (التشخيص الفارقي).

٤ - أن صعوبات التعلم ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو تكوين المفهوم أو التذكر والإدراك وما قد يرتبط بها من مهارات.

٥ - وجود اضطراب في العمليات النفسية الأساسية أو عمليات التعلم بصفة عامة أو الخلل في النظام العصبي المركزي، والذي يؤثر بدوره بدرجة فعالة في أداء الأفراد نمائياً وأكاديمياً

ونظراً للحداثة النسبية لصعوبات التعلم؛ فقد ظهرت العديد من المصطلحات التي يمكن الخلط بينها وبين صعوبات التعلم؛ ولذلك من الخطوات المهمة تحديد موقع صعوبات التعلم بين التعريفات المختلفة تحديداً فارقاً.

النماذج المفسرة لصعوبات التعلم:

قدم الباحثون تفسيرًا لصعوبات التعلم من خلال أطر نظرية تحاول تعليل ظهور هذه الصعوبات، وهي على النحو التالي:

١ - النموذج النفسي العصبي:

ويفترض هذا النموذج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم خلل عضوي بسيط بالمخ مما يؤدي إلى قصور كفاءتهم الوظيفية في التعلم، ويعبر عنهم بذوي الاضطرابات البسيطة في المخ؛ تمييزًا لهم عن ذوي الاضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة بالمخ وتؤدي إلى الإعاقة العقلية. (السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ١٩٢)(محمد كامل، ٢٠٠٣ : ١٧٠)

وهناك بعض الاختبارات التشخيصية لهذه الفئة منها خريطة النشاط الكهربائي للمخ، ورسام المخ الكهربائي، واختبار المسح النيرولوجي (إعداد: عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)، ويتم

علاج هذه الفئة بالاستعانة بالطبيب، إضافة إلى الأخصائي الذي يعد برامجهم وفق قدراتهم الخاصة وأساليبهم المناسبة في التعلم.

٢ – النموذج النمائي:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى سؤ التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل، خاصة فيما يتعلق بنموه المعرفي ووفقاً لمستويات ومراحل النمو كما حددها بياجيه، وهو الأمر الذي ييسر له اكتساب المهارات المختلفة في كل مرحلة، ويرى البعض أن صعوبات التعلم وفقاً لهذا النموذج ترجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية التي يكون من شأنها أن تسبب فشلاً في عملية التعلم. (عادل عبد الله، ٢٠٠٥(أ) :٥٣)

٣ – النموذج السلوكي:

وينطلق النموذج السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكاً مشكلاً ناتجًا عن الفشل فى الوصول للمستوى المتوسط للأداء في مجال تنمية المفاهيم ويتطلب ذلك التغلب على هذه المشكلة، وبناء على ذلك تكون هناك صعوبات تعلم نوعية لابد من التغلب عليها وصياغتها في صورة إجرائية تسهل التعامل معها. (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ٢٢)

٤ – نموذج العمليات النفسية:

يفسر هذا النموذج صعوبات التعلم بكونها ناتجة عن اضطراب العمليات الإدراكية والانتباه والذاكرة، فلقد أكدت الدراسات على أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم، كما أشارت إلى أن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي. (يحيى القبالي، ٢٠٠٣: ٤١)

٥ – النموذج المعرفي:

إن الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني على اختلاف مظاهره ومحاولاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبطة بهذا السلوك، وهذا الاتجاه يهتم بكيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة، كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، كما يركز هذا النموذج على أن سبب صعوبات التعلم هو قصور وحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات، حيث يؤكد هذا النموذج على البيئة في استقبال المخ للمعلومات، وتحليلها، وتنظيمها. (محمد كامل،٢٠٠٣ : ٤٦)

٦ – نموذج متعدد الأبعاد:

لا يعتمد هذا النموذج على تفسير صعوبات التعلم بوجود سبب واحد لها، حيث يـرى أن في ذلك قصوراً في رؤية صعوبات التعلم وتقييمها وعلاجها ولذلك فإن هذا النموذج يقترح فروضاً فرعية متعددة، وذلك من النماذج المفسرة السابقة.

(محمود سالم، مجدي الشحات وآخرون ٢٠٠٣ : ٣٩)

وترى الباحثة أنه لتشخيص الأطفال وفقاً للنموذج النمائي، يتم استخدام قوائم الكـشف عن صعوبات التعلم النمائية، والتي تتضمن النمو العقلي المعرفي ومجالاته لـدى الأطفـال ، مثال: (عادل عبد الله، ٢٠٠٥، وأحمد أحمد عواد، ١٩٩٤)، ولقد اسـتخدمت الباحثـة فـي الدراسة الحالية قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة، حيـث تعتمد هذه على مجالات النمو المعرفي (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، موضوع الدراسة، ويتم خفض حدة صعوبات التعلم وفقاً لهذا النموذج من خلال مراعاة الخصائص النمائية (العقليـة المعرفية خاصة) للأطفال، مراعاة مبدأ الفروق الفردية في اكتساب المفاهيم، وكذلك الاستعداد للتعلم، والعمل على إثارة الدافعية نحو التعلم وتنظيم برامج تقدم بالأساليب المناسبة لهذه الفئة.

كما يمكن التغلب على صعوبات التعلم وفقًا للنموذج السلوكي من خلال اتباع البرامج الفردية، والتي تركز على سلوك الطفل أثناء عملية التعلم، إضـافة إلـى اسـتخدام التعزيـز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، واستخدام التعزيز السالب للتخلص من السلوكيات غير المرغوبة.

كما أنه يمكن تشخيص صعوبات التعلم وفقاً لنمـوذج العمليـات النفـسية باسـتخدام اختبارات القدرات العقلية (الانتباه – الإدراك البصري– الإدراك السمعي والتـذكر) ويمكـن خفض حدة هذه الصعوبات من خلال تقديم برامج تعتمد على تنمية العمليات المعرفية الأولية لدى هذه الفئة، وهذا ما يتفق مع هدف الدراسة الحالية.

كما تؤكد الباحثة أن النموذج متعدد الأبعاد هو الأشمل والأكثر تكـاملاً فـي تناولـه لتفسير صعوبات التعلم، حيث أنه تناول هذه الظاهرة من كافة الجوانب، كما يهـتم النمـوذج متعدد الأبعاد ببعض الأمور التي تيسر عملية التشخيص والخفض من هذه الصعوبات، وتتبع الدراسة الحالية في تحديد العينة وإعداد البرنامج على النموذج متعدد الأبعاد.

أسباب صعوبات التعلم:

أولاً: الأسباب الداخلية:

- **التركيب البنائي والوظيفي للمخ:**

وهو خلل وظيفي في خلايا المخ يتعرض له الطفل قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها.

- **الأسباب الوراثية (الجينات):**

قد ترجع صعوبات التعلم إلى سبب وراثي بدليل تعاقب هذا المشكل التعليمي بين أجيال الأسرة وانتشاره بين أفرادها.

- **الأسباب الحيوية الكيميائية:**

حيث يحتوي جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازنه وحيويته ونشاطه، كما أن الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر يؤثران على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط.

(Kendall, 2000: 129) (Hunt & Marshall, 2005: 120- 121)

ثانياً: الأسباب الخارجية:

أ – الأسرة:

وتتمثل في الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي قد تسهم في صعوبات التعلم واستمرارها، ومن بين هذه الظروف حجم الأسرة وتركيبها، حيث يؤثر كبر حجم الأسرة على نمو الطفل وتحصيله؛ وذلك لأن الأسر كبيرة الحجم لا تستطيع الإشراف والمتابعة المستمرة لأطفالها، كما أن تركيب الأسرة له دوره في ظهور صعوبات التعلم؛ فالأسرة المتكاملة التي تضم الأبناء والوالدين تكون أفضل في تربيتها لأبنائها وإشرافها على تعلمهم ونموهم التحصيلي، أما الأسرة المفككة فيعاني أطفالها من مشكلات نفسية، وإحساس بعدم الأمان وضعف في المتابعة الدورية؛ مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم.

(رياض بدري، ٢٠٠٥ : ٥٧) (نبيل حافظ ، ٢٠٠٦ : ١٠ ـ ١١)

ب- أساليب التربية والاتجاهات الوالدية:

تتأثر صعوبات التعلم بأساليب التربية المستخدمة من قبل الأسرة مع الطفل، فالعنف والعقاب البدني له تأثيره السلبي، أما الإقناع والعقاب المعنوي فيأتي بنتائج أفضل مع الأطفال.

كما تؤثر الاتجاهات الوالدية الخاطئة التي ينشأ في ظلها الطفل في جو من التدليل الزائد والحنان المفرط أو الصرامة فتخلق علاقة غير سوية بين الوالدين والطفل، الأمر الذي لا يتيح فرصاً للاستقلال، والاعتماد على الذات، وفقدان الثقة بالنفس؛ وذلك إجمالاً يساهم في ظهور صعوبات التعلم، إضافة إلى ذلك نوع العلاقة داخل الأسرة التى تجعل لكل طفل خصائصه والتي يجب مراعاتها عند التعامل معه، والقصور في ذلك يؤدي إلى صعوبات في التعلم.

(سعيد العزة، ٢٠٠٧ : ٤٩) (بطرس حافظ، ٢٠٠٨: ٤٣)

جـ - الروضة:

تلعب بيئة الروضة دوراً مهماً في ظهور صعوبات التعلم باعتبارها المسئول الرسمي عن تقدم الأطفال وتنمية المفاهيم والقدرات لديهم، ويتم ذلك من خلال الوسائط التربوية المتنوعة. وتلعب الروضة دورًا في عملية التعلم، حيث يجب أن تقدم الروضة منهجاً ومفاهيم تدور حول ميول واتجاهات وخصائص الطفل، كذلك يجب تقديم أنشطة متنوعة لجذب انتباه الطفل ومراعاة ميوله، مع التنوع في الوسائل التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم خاصة. كما تؤثر علاقة المعلمة بالطفل على صعوبات التعلم، فكلما اتسمت هذه العلاقة بالود والألفة أدى ذلك إلى تلاشي صعوبات التعلم، وعلى المعلمة أن توفر أيضًا طرقاً للتقويم للتعرف على أداء الأطفال الفعلي ومستوى تقدمهم، مع ضرورة تقديم التعزيز المفضل لكل طفل، حيث يلعب التشجيع على إثارة دافعية الطفل نحو التعلم. جابر عبد الحميد، ٢٠٠٤: ٧٨) (فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ١٣٧)

تصنيف صعوبات التعلم:

ويمكن تصنيف صعوبات التعلم على النحو التالي:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

وتهتم بدراسة ما يتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها الطفل، مثل الإدراك الحسي (السمعي، والبصري) والانتباه، واللغة، والتفكير. وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ولقد قدم الباحثون عدة تقسيمات منها ما قدمه كيرك وكالفنت كأحد تصنيفات صعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة، وذلك على النحو التالي:

١ – صعوبات في نمو اللغة، وتشتمل على صعوبات في الاستقبال السمعي، وصعوبات التفكير أو التنظيم السمعي والتعبير اللفظي.

٢ – صعوبات معرفية وتتمثل في صعوبات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وحل المشكلات وتكوين المفهوم.

٣ – صعوبات بصرية حركية، وتتمثل في صعوبات التناسق الحركي للعضلات الدقيقة، وصعوبات في المهارات الحركية الكبرى. (عادل عبد الله ٢٠٠٦ : ٧)

كما قسمت صعوبات التعلم النمائية إلى:

أ – صعوبات تعلم أولية، وتتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة.

ب – صعوبات تعلم ثانوية، وتتعلق بالتفكير والفهم واللغة الشفوية وتكوين المفاهيم وحل المشكلات. (عمرو خطاب، ٢٠٠٦ :٧٧)

ثانيًا: صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية وتترتب عليها، وترتبط هذه الصعوبات بالموضوعات الدراسية الأساسية، مثل صعوبة القراءة، والكتابة، والهجاء، وإجراء العمليات الحسابية. (جمال مثقال ، ٢٠٠٠ : ١٩) (خليل معوض، ٢٠٠١: ٢٩٦)

الخصائص العامة للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هناك مجموعة من الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم والتي تتحدد ببعض السلوكيات المتكررة في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية التي يمكن للمعلم والوالدين ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم للطفل في المواقف المتنوعة، ومن أهم تلك السلوكيات والخصائص:

١ – الاندفاعية والتهور:

بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يتسمون بالتسرع في إجاباتهم وردود أفعالهم وسلوكياتهم العامة، وقد يتسرعون في الإجابة على الأسئلة التي يوجهها المعلم، ويرتجلون إعطاء الحلول السريعة لمشكلاتهم بشكل يوقعهم في الخطأ.

٢ – صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي):

حيث يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة أو مبنية بطريقة خاطئة وغير مناسبة من ناحية التركيب القواعدي، ويجد هؤلاء الأطفال صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة للموقف الموجودين به، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة وأحيانًا دون معنى.

٣ – صعوبات في فهم التعليمات:

حيث تمثل التعليمات الملقاة من قبل المعلم عقبة أمام هؤلاء الأطفال بسبب مشاكل التركيز والانتباه والذاكرة؛ لذلك تجدهم يسألون عن المهام المطلوبة منهم بتكرار، وينفذون أجزاء منها تبعاً لفهمهم.

٤ – النشاط المفرط:

كثير من ذوي صعوبات التعلم ذوو نشاط زائد، ولا يمكن اعتبار سلوك معين مشكلاً لمجرد حدوثه مرة واحدة أو أكثر، ولكن إن تجاوز ثلاثة أمثال حدوثه لدى الفرد العادي في الموقف نفسه وتحت نفس الظروف؛ فإنه بذلك يكون لدى الفرد مشكلة، وذو النشاط المفرط لا يتوفر لديه وقت كاف للانتباه؛ لكي تستطيع الاستحواذ عليه عقلياً.

٥ – ضعف النشاط والحركة:

وهو تماماً عكس فرط النشاط، بالرغم من عدم شيوع هذا السلوك بين ذوي صعوبات التعلم مثلما هو الأمر في فرط النشاط، إلا أنه سلوك قائم يمكن ملاحظته.

٦ – قصور الدافعية:

إن نقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعدم قدرة الطفل على التعلم، إلا أنه سلوك يتكرر في تقارير تشخيص هؤلاء الأطفال في بيئتهم الدراسية. (بطرس حافظ، ٢٠٠٨: ٧٣: ٨١)

٧ – قصور في عمليات التآزر والتنسيق الحركي:

يكون الطفل متهوراً ولديه عدم قدرة على الضبط الحركي، وقد يجد صعوبة في مسك أو رمي الأشياء، وقد يكون أقل أو أكثر حركة عن غيره من الأطفال، ولا يستطيع تتبع الأشكال والكلمات المنطوقة.

٨ – صعوبة نقل الانتباه:

يكون الطفل ذوي صعوبة التعلم مستمراً في تركيز انتباهه على مثير بعينه دون المثيرات الأخرى المرتبطة بالموقف، وفي هذه الحالة يكون لديه ثبوت في الانتباه أو صعوبة في نقل الانتباه من مثير لآخر، ويلاحظ كذلك تكرار الطفل كتابة كلمة معينة أو كلمة منطوقة. (أشرف عبد الغني، ومروة على، ٢٠٠٨، ٤١)

٩ – عدم القدرة على التركيز:

وترتبط عدم القدرة على التركيز بنقص الدافعية والنشاط المفرط ويتمثل في عدم قدرة الطفل ذي صعوبة التعلم على التركيز والاستمرار لأي فترة زمنية لأداء عمل ما.

١٠ - الاضطرابات في الإدراك:

وتتضمن الاضطرابات البصرية والسمعية والحركية والجسمية، فالطفل ذو الاضطرابات البصرية يجد صعوبة في كتابة الحروف بطريقة صحيحة والتمييز بين الشكل السداسي والخماسي، كما أنه قد يعكس الحروف، أما ذو الاضطراب السمعي فإنه لا يستطيع التمييز بين الأصوات فلا يميز بين جرس الباب والهاتف، ومثل هذه الصعوبات تجعله غير قادر على دقة التمييز الحسي، وتبدو كما لو كانت صعوبات بصرية أو سمعية، وبثبوت علاقة الحواس يتم التأكد من وجود الاضطرابات الإدراكية الحسية.

١١ - الاضطراب في الذاكرة:

ويتضمن الاضطراب في الذاكرة السمعية والبصرية، فالذاكرة عملية معقدة وصعبة الفهم بالرغم من وجود النظريات المفسرة لها وأنواعها المختلفة، وهنا يأخذ الطفل ذو صعوبة التعلم فترة زمنية أطول من غيره في حفظ المعلومات وتعلمها كحفظ الألوان وأيام الأسبوع ولا يستطيع تقديم أي معلومات عن نفسه أو عائلته.

١٢ - التباين بين التحصيل والذكاء:

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تناقضاً واضحاً بين الأداء الفعلي في التعلم والأداء المتوقع، حيث يحصلون على درجات ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط، إضافة إلى خلوهم من الإعاقات الحسية والعقلية. (نضال برهم ،٢٠٠٥: ٢٠)

١٣ - القابلية للتشتت:

يرتبط هذا السلوك بصعوبة الانتباه وثبوته لدى الطفل، ولكنه هنا على العكس فيكون الطفل ذو صعوبة التعلم أكثر سهولة في جذب الانتباه من مثير لآخر،مع عدم القدرة على تركيز انتباهه سوى فترات محدودة من الوقت؛ لذلك يتشتت انتباهه بين المثيرات المختلفة.

(سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٨، ٢٨١ : ٢٨٤)

المبحث الثاني: برامج ذوي صعوبات التعلم:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى ما يحد من هذه الصعوبات لديهم، وإن تقديم البرامج والخدمات الإثرائية لهم يأتي في المقام الأول للتغلب على تلك الصعوبات؛ ولذلك يجب تحديد ماهية هذه البرامج وأسسها وفنياتها، وذلك على النحو التالي:

- **مفهوم البرنامج:**

يشير البرنامج إلى مجموعة من الخبرات المحددة التي يتعرض لها الأفراد بطريقة محددة ومعروفة، بهدف إكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم. (ليلى كرم الدين، ١٩٩٤، ١٢)

كما يعرف البرنامج بأنه: مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة التي تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ التعلم، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة؛ بهدف مساعدتهم على اكتساب سلوكيات ومهارات جديدة، والتغلب على المشكلات.

(سهير كامل ، ٢٠٠٨(أ) : ٢٩٦)

ولقد تعددت الأنظمة التي تعمل على إعداد برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلا أن هناك خطوات رئيسية لإعداد هذه البرامج، وهي:

١ – قياس وتشخيص مظاهر صعوبات التعلم.

٢ – تخطيط البرنامج (صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها).

٣ – تطبيق البرنامج.

٤ – تقويم البرنامج.

٥ – تعديل البرنامج في ضوء نتائج التقويم. (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٨ : ٢٩١)

وقد قامت الباحثة باتباع الخطوات السابقة في إعداد برنامج الدراسة الحالية من حيث الاكتشاف أولاً لهؤلاء الأطفال، وتشخيصهم، وتحديد خصائصهم، و إعداد البرنامج، وتطبيقه كتجربة استطلاعية للتحقق من صلاحيته، وإجراء التقويم لمحتويات جلساته، وعمل التعديلات التي اتضحت من خلال التجربة الاستطلاعية.

الأسس التي يجب مراعاتها في إعداد برامج صعوبات التعلم:

١ – الطفل ذو صعوبة التعلم:

هناك عدة طرق واعتبارات لتنظيم برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هي:

أ – مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ب – الصفوف الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ج – دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية بالمدارس العادية.

(فاروق الروسان، ٢٠٠٧ :٢٢٣)

فالطفل ذو صعوبة التعلم يحتاج إلى المساعدة للتغلب على هذه الصعوبة، والبرامج المقدمة له تكون فردية وفقاً لسبب الصعوبة لديه ومقدار تقدمه في التعلم واستعداداته وقدراته.

وترى الباحثة إمكانية الدمج بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبعضهم البعض وبينهم وبين الأطفال العاديين في بعض أنشطة البرنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى الطفل، والتخلص من الخجل الذي يعاني منه نتيجة لعدم قدرته على الاستجابة لمواقف التعلم أمام أقرانه، وهنا يتم توجيه تلك العملية بطرق تراعي عدم تعرض الطفل لأي خبرة قد تؤثر عليه بالسلب، وهذا هو دور المعلم أو الباحث الذي يقوم بتنفيذ البرنامج.

وهناك مجموعة من المبادئ العامة للتعلم، والتي يجب مراعاتها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك على النحو التالي:

١- يجب مراعاة الخصائص النمائية لكل طفل، وأن يتم التعلم وفقاً لقدرة الطفل وسرعته وإمكاناته في التفكير والتعلم.

٢- يجب وضوح الأهداف في ذهن المعلم؛ حتى يستطيع إعطاءها للمتعلم والعمل على تحقيقها بأكبر قدر ممكن.

٣- يجب أن تكون الخبرات المتعلمة مناسبة للطفل، وأن تتضمن احتياجاته اليومية.

٤- يجب أن تكون الخبرات متناسقة ومكملة لبعضها البعض، وأن تتسم بالمرونة والشمول حتى تراعي مبدأ الفروق، ولكن لا تقتصر على جانب واحد.

٥- يجب أن تبدأ الخبرات من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

٦- يجب إثارة دافعية الطفل باستخدام التعزيز، ومراعاة استعداد الطفل للتعليم، مع التأكيد على توفر عنصر النضج.

٧- يجب مراعاة الفروق في التقويم.

(Okey, 2007: 196) (Winkelstern &Eongsma,2001:112 -119)

كما أن هناك مجموعة من القواعد المهمة التي يجب مراعاتها لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل فيما يلي:

أ- المحيط التعليمي: وهو العالم المحيط بالطفل الذي يمارس فيه حياته وتجاربه، ويجب أن يتميز بتنوع المثيرات وتنظيمها بشكل فيه معنى وترتيب.

ب- نموذج السلوك: وهو ما يقوم به المحيطون بالطفل من سلوكيات عليه تعلمها من خلال التقليد، مع مراعاة أن يتم تكرار السلوك المراد تعلمه عدة مرات مع الثناء والتشجيع للمحاولات الناجحة في التعلم، والتأكيد على توفير الحاجات الأساسية للطفل وهي الحب والأمان والاهتمام؛ لكي يكتسب الطفل الثقة بالنفس، ويستمر في التعلم.

ج- التشجيع والدافعية: ويعني توفير دوافع أمام الطفل للقيام بالسلوك الذي يجب أن يتعلمه، ومنحه مكافأة ترضيه عند القيام به.

د- التفاعلات والتعليمات والمعلومات: عند العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجب مراعاة قاعدتين أساسيتين هما:

١. الانتقال من المعلوم إلى المجهول: أي البدء بشيء يعرفه الطفل، والارتقاء به لشيء جديد لا يعرفه.

٢. معرفة وتحديد ما هو مطلوب من الطفل تعلمه بالضبط.

(سهير كامل، ٢٠٠٨ (ب) : ١٠٢- ١٠٥)

٢ - طبيعة البرنامج:

لا يختلف البرنامج في طبيعته عن برامج التعلم العادية ولكنه يركز على صعوبة معينة بهدف مساعدة صاحبها كما أن البرنامج هنا قائم على ما يقوم عليه التعلم من مبادئ مستقرة وتحديد للأهداف والأنشطة والممارسات والأعمال المناسبة ويجب توافر مقدار من المثيرات والتعزيز في سائر أنشطة البرنامج.

٣ - محتوى البرنامج:

يجب أن يتكامل البرنامج في أجزائه مع البيئة الكلية لعملية التعلم، وأن يقدم البرنامج مجالات تتسم بالتشويق والجاذبية للمتعلم صاحب الصعوبة لزيادة دافعيته نحو التعلم، وتمكينه من الأهداف المراد تحقيقها.

٤- أنشطة البرنامج:

يجب أن ألا يتجاهل المعلم نواحي القوة المرتبطة بالصعوبة والتي يمكن تمييزها لدى المتعلم، فيجب التأكيد على أن كل من تواجهه صعوبة في مجال من مجالات التعلم لابد أن يكون لديه قوة وإتقان لمجالات أخرى، فليس كل صاحب صعوبة عديم النفع، كما اعتدنا القول

للطفل المتعثر في صعوبة ما، أن قدراته ضعيفة وإمكاناته لا تسمح له بالإنجاز فإن هذا من الأخطاء التي يقع فيها المربون.

ويجب اكتشاف مواطن القوة، وتدعيم أنشطة البرنامج المعد للطفل بها بحيث يعتبر ذلك من المعززات الدافعة لهذا الطفل، كما يجب أن تهتم أنشطة البرنامج بالجانب الاجتماعي للمتعلم، حيث يساعد الموقف الجماعي على التخلص من عدم الثقة بالنفس، ويساعد على تأكيد الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

(بطرس حافظ، ٢٠٠٨: ١٢٦)

الأساليب والاستراتيجيات لبرامج ذوي صعوبات التعلم:

- وضعت العديد من الأساليب التربوية والنفسية التي تهدف إلى مواجهة صعوبات التعلم عند الأطفال، ولقد قامت بعض هذه الأساليب على أساس العمل على خفض جوانب القصور التي تؤدي إلى المشاكل الدراسية، مثل: خفض القصور العصبي والحركي واللغوي؛ وذلك بهدف تحسن الأداء الأكاديمي والسلوكي مباشرة دون الدخول في المسببات. (ماجدة عبيد، ٢٠٠٠، ٢٢٠)

بينما هدفت أساليب أخرى إلى تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية لمواجهة الحاجات الفردية والخاصة للطفل ذى الصعوبة، ومن بين هذه الأساليب ما هو قائم على تحليل العمليات النفسية أو تحليل المهام.

(محمود سالم ، مجدي الشحات وآخرون ، ٢٠٠٣: ٥٧)

وبذلك فإن اختيار أي من هذه الأساليب يمكن إتباعه مع كل طفل يقع على عاتق المعلم حيث يجب اختيار الأسلوب المناسب لكل طفل وفقاً لقدراته الخاصة ونوع الصعوبات التي يعاني منها، وفيما يلي عرض لأكثر الاستراتيجيات شيوعاً واستخداماً في الوقت الحاضر.

أولاً: استراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمات التعليمية:

تتطلب هذه الإستراتيجية تحديداً دقيقاً وفهماً لكل الخطوات الجزئية المطلوبة لتعلم أي مهارة أو خبرة، ويعطي هذا الأسلوب فرصة للمعلم أو القائم بعملية التعلم لكي يحدد الخطوة الأفضل والبدء منها عند التعلم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات من خلال القياس أو الملاحظة التي تتم بعناية فائقة. (يحيى القبالي، ٢٠٠٣: ٧٨)

ويقصد بتحليل المهام التدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية على أن تكون هذه المهارات في صورة مبسطة وبطريقة مسلسلة؛ لتحقيق المهمة المراد تعلمها.

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٠: ٣٠٣)

وبذلك تفيد هذه الاستراتيجية المعلمين في الكشف عما يستطيع الطفل عمله، ومـا لا يستطيع في مهارة معينة، وتحديد ما إذا كان الطفل يمتلك السلوكيات الضرورية للنجاح فـي أداء المهمة أم لا، وتحديد الأهداف بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة، وكذلك تنظـيم برنـامج علاجي يستخدم أساليب التعزيز.

ثانيًا: استراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية:

تهتم هذه الإستراتيجية بتصميم خطة التدريب؛ بهدف رفع كفاءة العمليات التي يعـاني فيها الطفل من قصور أو اضطراب، فإذا كان الطفل يعاني من مشكلات مرتبطـة بـالتمييز السمعي يجب تدريبه على التعرف الجيد للأصوات المتقاربة (عـصفور- كتكـوت) ويجـب الاستمرار في أنشطة تعتمد على التمييز السمعي؛ حتى يمكن استمرار تعلم الطفل فيمـا بعـد مهارات متنوعة على المجالات الإدراكية السمعية. (رياض بدرى، ٢٠٠٥: ٥٢)

(طارق عبد الرءوف، ربيع عامر، ٢٠٠٨: ٢٥٠)

ثالثًا: إستراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية:

وتعتمد هذه الإستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهـارة والعمليات النفسية، فبدلاً من التدريب على التمييز البصري في شكل رموز بصرية لا معنـى لها يمكن التدريب على التمييز البصري باستخدام الحروف والكلمـات، حيـث تعتمـد هـذه الإستراتيجية على معالجة الخلل الوظيفي للعملية مع المهارة التي سيتم تعلمها.

(بطرس حافظ، ٢٠٠٨: ١٣٠)

فنيات برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تعرف فنيات البرنامج بأنها مجموعة من الطرق والأساليب اللازمة والملائمة لتنفيذ البرنامج والتى يجب وان تتناسب مع العمر الزمني للمشاركين والهدف المراد تحقيقه، وهناك مجموعة من هذه الفنيات كالتعزيز والنمذجة ولعب الدور والنشاط المنزلي، كما يتوقف نجاح البرنـامج على الكفاءة فى استخدام تلك الفنيات والانتقال من فنية لأخرى تبعاً لمحتوى البرنامج.

(طه عبد العظيم، ٢٠٠٤: ٢٨٧)

وفيما يلى عرض لبعض الفنيات التى يمكن استخدامها مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

١- **التعزيز:** وهو العملية التي بموجبها يكتسب المثير والحدث قوة تزيد من احتمالية تكـرار السلوك نفسه والذي يليه. (محمد الريماوي، ٢٠٠٦ : ١٧٤)

ومن الضروري أن يتم تعزيز استجابة الطفل المناسبة، وبشكل عام فإن التعزيز يجب أن يتم مباشرة بعد الاستجابة، فعلى سبيل المثال: حين يستجيب الطفل بشكل صحيح، فقد يعززه المعلم بالمديح؛ مما يؤدي إلى آثار إيجابية ودافعة للتعلم لدى الطفل، كما يجب التأكيد على أن يكون التعزيز مناسبًا للاستجابات سواء أكان تعزيزًا سلبياً أو إيجابيًا حتى لا يفقد التعزيز معناه، وهناك عدة أنواع من التعزيز، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

أنواع التعزيز:

ينقسم التعزيز إلى أنواع وفقًا لما يلي:

أولاً: حضور المثير أو غيابه: حيث يؤثر حضور المثير، أو غيابه على احتمالية تكرار الاستجابة، فهناك نوعان هما:

أ- التعزيز الموجب: وهو ما يوجد فيه المثير وبالتالي فهو يؤدي إلى احتمال تكرار الاستجابة التي ارتبطت به.

ب- التعزيز السالب: وهو ما يترتب على عدم حضور المثير أو غيابه، وعدم الظهور يؤدي إلى عدم احتمال تكرار الاستجابة.

ثانيًا: اختزال الحاجة المباشرة: يرتبط باختزال الحاجة تقسيم التعزيز إلى:

أ- التعزيز الأولي: وهو يؤدي إلى اختزال حاجة مباشرة، وبالتالي تحقيق الإشباع، مثل: الطعام في حالة الجوع، والهروب من الصدمة الكهربائية لتجنب الألم.

ب- التعزيز الثانوي: عند اختزال حاجة مباشرة، إذا ارتبط شيء ما بهذا الاختزال تصبح لديه القدرة على التعزيز مثل: رائحة الطعام، ويطلق على هذا التعزيز اسم التعزيز الثانوي، وهو ما يرتبط حدوثه بحدوث التعزيز الأولي.

ثالثًا: الطريقة التي يقدم بها التعزيز:

أ- التعزيز المستمر: ويقصد به توالي تقديم التعزيز عقب حدوث الاستجابة بصفة مستمرة.

ب- التعزيز المتقطع: ويقصد به تعزيز الاستجابات في بعض مرات حدوثها.

(سهير كامل، ٢٠٠٣: ١٣٥-١٣٦)

وتؤكد الباحثة على أنه بالرغم من تنوع المعززات (السالبة والموجبة، والمادية والمعنوية) يجب على المعلم أن يستخدم أساليب تعزيز متنوعة، وعليه اختيار الأنسب منها والمفضل لكل طفل بصورة فردية ووفقًا للموقف.

٢- **النمذجة:** تعتمد هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا) ويمكن استخدامها في زيادة السلوك المرغوب فيه، وتقليل السلوك غير المرغوب فيه، وهي عملية تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك آخر. (طه عبد العظيم، ٢٠٠٤: ٨٢)

كما تهدف هذه الفنية إلى تعلم سلوك ما، من خلال ملاحظة شخص آخر يؤدي نفس السلوك المراد إكسابه للمتعلم، ويجب أن تتوافر في النموذج مجموعة من الشروط التي تساعد في عملية اكتساب السلوكيات الإيجابية، ومنها أنه يفضل أن يكون النموذج من نفس سن وجنس المتعلم وكذلك تقديم النماذج بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

وقد لاحظت الباحثة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص نماذج حية لبعضهم البعض، وقد استفادت الباحثة من ذلك في برنامج الدراسة الحالية.

٣- **الأنشطة المنزلية:**

وهي أنشطة يكلف بها الأطفال، ويرتبط بها أفكار يتم مناقشتها في الجلسات التالية: وذلك بغرض المساعدة على ممارسة المهارات التعليمية في جلسات البرنامج، حيث يتحدد النشاط المنزلي، وتتغير أهدافه تبعاً للموضوع وهدف الجلسة ويتم مكافأة الطفل، على أدائه في كل مرة، وفي حالة تعثر الطفل في أداء النشاط المنزلي يجب تقديم نماذج صحيحة للأداء أمام الطفل والتدريب عليها. (بطرس حافظ، ٢٠٠٢ :٦٧)

وهناك بعض العوامل التي يجب مراعاتها عند استخدام فنية النشاط المنزلي، وهي على النحو التالي:

١- يجب أن تكون الأنشطة المنزلية بسيطة ومركزة ومتصلة بالمهارات التي يتم إكسابها للطفل.

٢- يجب توضيح الأساس المنطقي لكل نشاط منزلي، وكيفية الإجراء، والتأكد من استيعاب الطفل لما هو مطلوب منه.

٣- يجب مراجعة النشاط المنزلي في الجلسة التالية للتأكيد على أهميته وزيادة فاعليته.

٤- يجب أن توفر الأنشطة المنزلية مقداراً من التعليم الزائد للطفل حيث يجب أن تتضمن هذه الأنشطة مهارات جديدة يتعلمها الطفل؛ وذلك لجذب الطفل نحو أداء النشاط المنزلي.

٥- يجب تنبيه الأم بأهمية أداء الطفل للنشاط المنزلي، ومتابعته أثناء الأداء، وتقديم المعززات المناسبة للأداء.

٤- **الحوار والمناقشة:**

تتناسب هذه الفنية مع الكبار أكثر منها مع أطفال الروضة، وبالرغم من ذلك ترى الباحثة ضرورتها عند توجيه الطفل لأداء المهام أو التعرف على رغباته وأسباب فشله مثلاً في أداء المهمة المطلوبة منه، وكذلك توضيح الإيجابيات التي يقوم بها الطفل كأحد

المعززات المعنوية، وعليه فلا غنى عن هذه الفنية عند العمل مع الأطفال عامة، ومنهم ذوي صعوبات التعلم.

٥- **التغذية الراجعة:**

عادة ما يتحسن التعلم عندما يقدم المعلم تغذية راجعة (إعلام الطفل بصحة الاستجابة) ويمكن تقديم التغذية الراجعة بعدة طرق، إما الطريقة الأكثر شيوعاً وهي أن يعيد المعلم ما قاله الطفل أو عمله، ويخبره بأن استجابته كانت صحيحة، فالطفل بشكل عام يرغب في معرفة ما إذا كانت الاستجابة مقبولة أو ما إذا كانت الاستجابة صحيحة أم لا.

(بطرس حافظ، ٢٠٠٨: ١٣٦)

وبذلك يمكن اعتبار التغذية الراجعة أحد أشكال التعزيز الذي يقدم للطفل، وقد استخدمته الباحثة في الدراسة الحالية لتشجيع الأطفال على التعلم، وإعلامهم بمدى تقدمهم في الأنشطة المقدمة لهم.

وقد اعتمدت الباحثة على الفنيات السابقة في برنامج الدراسة الحالية، حيث تضمنت كل جلسة من جلسات البرنامج مجموعة متنوعة من تلك الفنيات، وقد تم تحديدها وفقًا لمحتوى كل جلسة ووفقًا لخصائص الأطفال.

المبحث الثالث: العمليات المعرفية

تعد العمليات المعرفية مجالاً قد حظي بالاهتمام البالغ من قبل علماء النفس المعرفي بصفة خاصة؛ نظرًا للدافع القوي نحو البحث عن كيفية تكوين المعرفة والأفكار وطرق حل المشكلات، وتجهيز المعلومات؛ مما أدى إلى تعدد الصيغ والمصطلحات التي تناولت العمليات المعرفية.

فالعمليات المعرفية تساعد الأفراد في الحصول على المعرفة والمعلومات من خلال التفاعل مع البيئة وما تحتويه من مثيرات متنوعة، والاستفادة من الخبرات السابقة للتعامل في المواقف الراهنة، كما ترتبط بالنمو العقلي المعرفي الذي يعبر عن تغيرات في الأبنية المعرفية التي تحدث خلال عمليتي التمثل والمواءمة، فيرى بياجيه أن النمو العقلي المعرفي هو تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ عن تاريخ خبرات الفرد، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة، وهو بذلك تحسن في الأبنية التي تنتقل تدريجياً من البسيط إلى المعقد، ومن الغموض إلى المنطقية أي من التوازن في صورته الأولى الضعيفة إلى الاتزان الكامل. (محمد غانم ، ٢٠٠٦ : ١٢٢ ــ ١٢٣) (Eysenck & Keane, 2005: 3)

وتشير كلمة **معرفة** إلى النشاط العقلي للفرد وسلوكه من خلال معرفته بالعالم من حوله والتي يكتسبها من خلال عمليات التعلم والإدراك والذاكرة، كما يعبر لفظ معرفة عن العمليات العقلية المتمثلة في الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير، والفهم، والوعي، والتشكيل وتكوين المفهوم، وحل المشكلات، والاستدلال، والحكم، والتخيل، ويقدم النمو المعرفي الأسس المطلوبة للتفكير والتعلم والأداء في المجالات المختلفة.

(Swanson, 2006 : 239-264) (سليمان عبدالواحد يوسف، ٢٠٠٧: ٤٠)

ويعبر النمو المعرفي عن العملية التي يستطيع الأطفال بموجبها بناء فهم أكثر ذكاء للعالم الذي يعيشون فيه، ويأخذ هذا النمو المعرفي العديد من الأشكال، حيث يتضمن نمو إدراك ما هو مألوف، والتعلم، من الخبرة، والانتباه لها وتذكرها وتكوين المفاهيم والتفكير ونمو القدرة على معالجة المعلومات من العالم الخارجي، ومن ثم فهو يعني تطور ونمو عملية المعرفة لدى الفرد. (خليل ميخائيل ، ٢٠٠٣ : ١٠٣)

والنمو العقلي المعرفي له أثر كبير على جوانب النمو الأخرى، حيث قد تتعرض هذه الجوانب للقصور إذا تعرض النمو العقلي المعرفي للقصور، وقد تشهد تلك الجوانب تحسناً ملحوظاً إذا ما كان الأمر غير ذلك، حيث يتعرض النمو العقلي المعرفي لأمور ذات أهمية كالتغيرات الكيفية أو النوعية التي يتعرض لها الفرد كنوعية التفكير وخصائصه، وذلك في كل مرحلة من تلك المراحل الأربعة التي حددها بياجيه، وهو الأمر الذي يترتب عليه حدوث تغيرات عديدة تعتري علاقة الفرد ببيئته، وذلك منذ ميلاده حتى وصوله مرحلة الرشد حيث تعتمد كل مرحلة على ما سبقها وتمهد لما يليها فتتغير الصور الإجمالية للفرد على أثر ذلك بل تصبح أكثر تعقيداً، وتكون بمثابة استراتيجيات أو خطط وقواعد لدى الفرد.

(عادل عبد الله ، ٢٠٠٥(ب) : ٢٠٥ -٢٠٦)

مما سبق ترى الباحثة أن ثراء البيئة بالمثيرات المختلفة مع الأطفال في مراحل النمو المبكرة يؤدي إلى تنشيط العمليات المعرفية لديهم من خلال إبداء استجابات نحو المثيرات التي توجد في حيز انتباه وإدراك الأطفال، وبالتالي يساعد ذلك على تقوية هذا الانتباه والإدراك نحو المثيرات المحيطة؛ مما يساعد أيضًا على تكوين بنية معرفية قوية ناتجة عن استخدام العمليات المعرفية بصورة متكررة وموجهة بشكل صحيح، حيث تكون ناتجة عن حدوث عملية التمثل والمواءمة اللذان يمثلان معاً التكيف أو التوافق على المستوى الإنساني، والذي يَنتج عن ذلك حدوث التوازن، ويتم ذلك من خلال فهم جيد للدور الذي يلعبه النمو العقلي المعرفي في جعل الفرد لديه قدره على استخدام ما تكون لديه أثناء مراحل نمو من طرق وأساليب، وما قام به من أنشطة تجاه عملية تذكر خبراته السابقة، واسترجاعها والانتباه إلى ما يتعرض له وقدرته

على حل المشكلات التي تواجهه وهذه العمليات تعبر عن عمليات الفرد المعرفية؛ مما يؤكد على أن النمو العقلي المعرفي السوي يؤدي إلى تكوين عمليات معرفية سوية.

مفهوم العمليات المعرفية:

تفسر العمليات المعرفية بناء على افتراض وجود مشكلات في الانتباه والذاكرة وتشكل أهم مشكلات العمليات النفسية الأساسية، والتي تؤثر في التعلم وتتداخل معه،و تتمثل في عمليات الانتباه والذاكرة التي تقف خلف فهم واستخدام الطفل لأي محتوى معرفي.

(Chow & Mervyn, 1999: 219) (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٩٨)

وتعتبر العمليات المعرفية إجراءات أولية ذات طبيعة بنائية تجري عليها تمثيلات للمثيرات المدخلة، بحيث تصبح مدخلة جديدة لمرحلة تالية من مراحل تجهيز المعلومات، كما أنها عمليات داخلية وسيطة تحدث بين طرفين قابلين للملاحظة، هما: الموقف أو المثير والنشاط أو الاستجابة. (خليل معوض، ٢٠٠٣ : ١٠٣ – ١٠٤)

والعمليات المعرفية هي العمليات المرتبطة بطريقة اكتساب الفرد للمعلومات من خلال مواقف الحياة المختلفة التي يتعرض لها، وقيامه بالاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها، فهي تشير إلى الطرق التي تمكن الفرد من الوعي بالعالم الذي يحيطه فيكتسب بها المعرفة ويفسرها، وينظمها، ويحتفظ بها، ويستخدمها، وتعمل على تنظيم سلوكه من إدراك حسي وتكوين مدركات عقلية واستدلال، واتخاذ قرار وتفكير.

(أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٤ : ١٨ ــ ١٩)(Goldstein , 2005: 23)

كما تشير العمليات المعرفية إلى مجموعة الأساليب التي يتم من خلالها المعرفة أو عملية التعرف بمعناها العريض، فهي عبارة عن الارتباط بين النمو المحدد من الناحية الوراثية والعوامل البيئية، وتعتبر ضرورية بصوره كبيرة للمهارات الخاصة بالقراءة والكتابة كما أنها تبدأ في السنوات الأولى من عمر الطفل، وتشتمل على المحتوى العقلي والإدراك – الانتباه – اللغة. (Goldstein & Mackwen & Baker, 2005 : 5)

يتضح من التعريفات السابقة أن العمليات المعرفية ذات طبيعة ثابتة ومشتركة بين جميع الأفراد والفروق فيها فروق كمية وليست كيفية، كما أنها لا تعمل مستقلة أي أن النشاط في إحدى العمليات يؤثر على العمليات الأخرى المشتركة في أداء نفس المهمة، وبالتالي فإن النمو العقلي يمثل أساسًا للعمليات المعرفية التي تبدأ في مراحل النمو المبكرة من حياة الفرد وتشتمل على عمليات متنوعة أهمها الانتباه والإدراك والتذكر. كما أن هناك تعريفات أكدت على عمليات معرفية بعينها كالانتباه والتذكر، وأن هناك علاقة متداخلة بين الوراثة والبيئة تؤثر بشكل كبير في عمليات الفرد المعرفية. مما سبق تعرف الباحثة العمليات المعرفية على

أنها: مجموعة من العمليات العقلية المتداخلة والمترابطة، والتي تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتتضمن العديد من العمليات الفرعية المتفاعلة مع بعضها كالانتباه والإدراك والتذكر وتعتبر تلك العمليات الأساس الذي يتم عن طريقه اكتساب المعرفة بجوانبها المتنوعة. وفيما يلى عرض لنظرية بياجيه للنمو العقلي المعرفى، وهى النظرية التى اعتمدت عليها الدراسة الحالية.

نظرية جان بياجيه للنمو العقلي المعرفي:

تعتبر نظرية جان بياجيه من النظريات وثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، حيث توضح النمو العقلي المعرفي ومفاهيمه ومراحله لدى الطفل بصفة خاصة، والإنسان بصفة عامة؛ مما يجعلها أحد الدعائم الأساسية في إعداد برنامج الدراسة الحالية.

ويرجع الفضل في وضع هذه النظرية للعالم السويسري جان بياجيه (١٨٩٦:١٩٨٠) الذي كان من المهتمين بالنمو العقلي المعرفي للأطفال، وكانت دراسته الأصلية عن علم الأحياء، ولكنه في نفس الوقت اهتم بأحد فروع علم الفلسفة (فلسفة المعرفة والمنطق) وهو العلم الذي يبحث عن أصل المعرفة العلمية.

وتعد نظرية بياجيه نظرية إحيائية، حيث تتبنى العمليات العقلية العليا، وتؤكد أن أساسها يرتكز على أبنية إحيائية أولية، وتؤمن بفكرة النضج، ويطلق عليها النظرية العقلية المعرفية؛ لأن الأساس الذي دفع بياجيه لدراسة النمو المعرفي هو التعرف على كيفية نشأة المعرفة. (زكريا الشربيني، يسرية صادق، ٢٠٠٠: ٧٨)

يطلق البعض على نظرية بياجيه للنمو المعرفي اسم نظرية المراحل حيث أكد بياجيه على فكره المراحل وتعتبر المرحلة طور نمائي مرتبط بمرحلة عمرية معينة وأن كل مرحلة تتضمن خصائص المرحلة السابقة ولا تحل محلها كما تشمل المرحلة عدة تطورات داخلية تشكل أنماطًا فكرية أكثر تعقيدًا عن سابقتها، كما تتميز كل مرحلة بقدرات تفكيرية لا تتوفر في المرحلة السابقة، وإن كانت مبنية عليها. (باتريشيا ميلر، ٢٠٠٥ :٤٠)

الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظرية بياجيه:

هناك بعض الافتراضات التي تقوم عليها نظرية بياجيه، وهى على النحو التالي:

- الطفل يكون إيجابيًا منذ اللحظة الأولى لميلاده ويؤثر ويتأثر بالبيئة فهو ليس مرآة تنعكس عليها خبرات البيئة، وأن الطفل يولد ولديه إمكانات تساعده على التوافق واكتشاف البيئة. (محمود منسى ، سيد الطواب ، ٢٠٠٣ : ١٩٠ ــ ١٩٢)

- يرفض بياجيه فكرة الذكاء الكمي عند الأطفال، بل يرى أن الذكاء أسلوب للتوافق مع البيئة أو هو طرائق الطفل في حل المشكلات أكثر من كونه درجة نهائيـــة يحـــصل عليها الفرد.
- إمكانات الطفل البسيطة نقطة بداية لنمو تفكيره، فالطفل يتفاعل مع البيئة من خـــلال هذه الإمكانات البسيطة والأساسية كما أن هذه الإمكانات تنمو وتعدل نتيجة الخبرة مع البيئة.
- الإمكانات والاستراتيجيات التي يمارسها الطفل تكون انعكاســـية أي مثـــل الأفعـــال المنعكسة في بداية حياة الطفل، ثم تصبح فيما بعد موضوعًا للضبط المقـــصود مـــن الطفل، فالطفل يكتشف الأشياء عن عمد، كما يجرب دائمًا استخدام وممارسة طـــرق جديدة للاكتشاف، وبهذا يستطيع كل طفل أن يعيد اكتشاف أن الأشياء ثابتة، كما يمكنه تصنيفها في مجموعات وفئات، ويمكن إضافتها والحذف منها.
- البيئة التي ينشأ فيها الطفل تشجع على النمو العقلي المعرفي، وتؤثر في معدله الـــذي يسير فيه.
- هناك عمليات معينة وراء التعلم سواء لدى الكائنات الحية البسيطة اوالإنسان، وتتمثل تلك العمليات فى التكيف مع البيئة من ناحية، وتنظـــيم الخبـــرة بواســـطة الـــذاكرة والإدراكات أو غير ذلك من أنواع النشاط العقلي من ناحية أخرى.

(محمد جمل، ٢٠٠١ : ٤٩ – ٥٠) (عادل عبد الله ، ٢٠٠٥(ب) : ١٧٨ -١٧٩)

المصطلحات التي اعتمد عليها بياجيه :

استخدم بياجيه مصطلحات تشير إلى نزعات أو ميول بيولوجية موجودة بين الكائنات الحية، والتي قد استمدها من دراسته السابقة للأحياء، وأصبحت مفاهيم أساسية لنظريته التـــي يصعب فهمها بدون هذه المصطلحات وهي على النحو التالي:

التمثل: هو عملية استدخال، وتمثل عناصر البيئة في البناء المعرفي للطفل فيكون لديه إطارًا عقليًا مرجعيًا حيث يستجيب للمواقف الجديدة كما سبق أن استجاب لمواقف مماثلة في الماضي وهذا يؤدي بالتدريج إلى التدعيم. (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠١: ٢٢٣)

المواءمة: هي عملية تعديل الطفل للعالم من حوله بناء على الخبرات الجديدة مما يؤدي إلـــى تغير في بناء المعرفة لديه. (هدى حماد، ٢٠٠٦ :٧٣)

التوازن: يرى بياجيه أن الفرد يكون في حالة اتزان طالما أن المعلومات التي يـــستقيها مـــن البيئة الخارجية لا تخالف ما لديه من معلومات، فالتوازن يعني استقرار التفكير لـــدى الفـــرد وبذلك تكون بداية التفكير لديه، وعندما يبدأ عدم التوازن والاضطراب لدى الفـــرد يـــسعى

للتكيف أو التوافق مع المثيرات الجديدة، فيؤدي ذلك إلى الارتقاء العقلي، وبالتالي فالتوازن باعث مستمر نحو هذا الارتقاء. (محمد شلبي، ٢٠٠٤، ٢٠: ٢٢)

التكيف: يحدث التكيف المناسب للفرد عندما يتم التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة، أي أن التوازن ما بين النمو الوظيفي للكائن والخبرات التي يتعرض لها يؤدي إلى التوافق مع البيئة من خلال التفاعل المباشر معها.

(هدى حماد ، ٢٠٠٦ : ٧٤) (عبد المجيد منصور، زكريا الشربيني، ١٩٩٨: ٤٦)

وترى الباحثة أن مصطلح **تكيف** من المصطلحات البيولوجية التي تناسب الكائنات الحية الدنيا، ولكن عند الحديث عن الإنسان يفضل استخدام مصطلح **توافق** مع البيئة وخبراتها المختلفة.

التنظيم المعرفي: تتم عملية التنظيم المعرفي من خلال الربط بين المخططات العقلية ومكونات البيئة ويتم هذا التنظيم في نهاية مرحلة الطفولة المبكرة، ثم ينمو تدريجيًا في المراحل اللاحقة، ولتوضيح ذلك يمكن القول بأنه: عندما يعرض على الطفل أي نوع من الزهور، فإنه يقوم باستحضار كلمة زهرة، ولكن إذا استحضر الطفل اسم نوع من الزهور (الداليا) فهذا يعني في النمو العقلي المعرفي (مخطط) جدولة المعاني للاسم الواحد تقود إلى الموافقة بمعنى أن (داليا) لا يتوافق مع شيء آخر لدى الطفل إلا الزهر.

(Santrock , 2002: 213 - 235)

وترى الباحثة أن هناك علاقة تأثير متبادل ومتتالي (في دائرة) بين العمليات السابقة التي أوضحها بياجيه؛ فعندما يمر الطفل بخبرة تناقض ما لديه من مخططات عقلية سابقة يحدث نوع من الاضطرابات الذي لابد له من توافق ينتج من خلال عمليتي التمثل والمواءمة فالتمثل يتم من خلال استخدام خبرات الطفل لإيجاد حل لهذا الاضطراب، وعندما تتم عملية التمثل بكفاءة تتم عملية التوافق مع الخبرة الجديدة، ويحدث التوازن من جديد إلى أن يحدث اضطراب آخر، وهكذا تتكون التنظيمات والأبنية المعرفية.

اتزان ← اضطراب ← (تمثيل، ومواءمة) توافق ← مخطط ← تنظيم معرفي

وحدات النشاط المعرفي لدى بياجيه:

أوضح بياجيه أن هناك خمس وحدات للنشاط المعرفي تتمثل في المخطط العقلي، والصور الذهنية، والرموز، والمفاهيم والقواعد، وفيما يلي تعريف لكلٍ منها:

المخطط العقلي: يقصد به الصور الإجمالية العامة، حيث يبدأ الطفل حياته بمجموعة من المخططات المنعكسة، مثل: المص والنظر والقبض على الأشياء، كما تنشأ صور أخرى لهذه المخططات العقلية نتيجة التفاعل بين الكائن الحي والبيئة، وهذه المخططات تعتمد على الاستكشاف النشط والتجريب الإيجابي من جانب الطفل، والاستثارة، والتعزيز من جانب البيئة.(محمود منسى ، سيد الطواب ، ٢٠٠٣ : ١٨٥) (روبرت سولسو، ٢٠٠٠: ٩٣)

الاستبصار: يشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة.

الصور الذهنية: يتضمن هذا المفهوم العملية التي يبني فيها الطفل تصوراته للأشياء أو الأحداث التي شاهدها أو تعامل معها، واعتبار هذه الأشياء أو الأحداث موجودة رغم غيابها عن نظره أو حسه، ويرتبط بهذا المفهوم الرسم التصوري، والذي يعطي فيه الطفل معاني خاصة للخطوط التي يرسمها. (محمد غانم، ٢٠٠٦ :٢٦)

الرموز: هى عبارة عن تمثيل الحوادث او الموضوعات بنوع من الرموز الداخلية اما فى صورة كلمات او صور ذهنية وفى البداية تكون هذة الرموز نوع من الصور المختصرة للحدث نفسة وبذلك يمكن اعتبارها طرق جزافية لتمثيل أو تصوير أحداث عينية أو صفات الأشياء والأفعال أو الخصائص المميزة لها.

(يوسف قطامي، ٢٠٠٠ :٧١) (احمد ألنور ، ٢٠٠٨ : ١٦١)

المفاهيم: هي مجموعة من الصفات المشتركة بين أشكال عامة أو صور ذهنية أو رموز، فمفهوم عصفور مثلاً يشير إلى مجموعة الصفات أو الخصائص، التي قد تجتمع والمتمثلة في وجود كائن له ريش واضح وزوج من الأرجل والمخالب الدقيقة.

مراحل النمو العقلي المعرفي لدى بياجيه:

قسم بياجيه النمو المعرفي إلى أربع مراحل أساسية تقابل مرحلة المهد والطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة والمراهقة، ويرى أن النمو العقلي المعرفي يصل إلى قمته في مرحلة المراهقة، وهذه المراحل على النحو التالي:

١ – المرحلة الحسحركية (من الميلاد و حتى الثانية).

٢ – مرحلة ما قبل العمليات (من الثانية و حتى السابعة).

٣ – مرحلة العمليات المحسوسة (من السابعة وحتى الحادية عشر).

٤ – مرحلة العمليات الشكلية (تبدأ من الحادية عشر).

وسوف تتناول الباحثة مرحلة ما قبل العمليات (٢ :٧) بالتفصيل؛ نظرًا لأن هذه المرحلة تمثل عينة الدراسة الحالية.

- **مرحلة ما قبل العمليات (٢: ٧)**

وتنقسم هذه المرحلة إلى فترتين هما:

أ – فترة ما قبل المفاهيم (٢ :٤)   ب – فترة التفكير الحدسي (٤: ٧)

وتعتبر هذه المرحلة انتقالية بين المرحلة الحسية الحركية ومرحلة العمليات العيانية، تنمو خلالها بالتدريج الصور المعرفية الداخلية للطفل عن العالم الخارجي وقوانينه وعلاقاته، وبصفة عامة يمتاز تفكير طفل ما قبل العمليات بالخصائص التالية:

١ – **نمو النشاط الرمزي:** يبدأ الأطفال في استخدام الرموز عندما يستخدمون شيئاً أو فعلاً لتمثيل شيء أو فعل آخر غير موجود، ويمكن أن تكون هذه الرموز غير لغوية كما في لعب الأطفال. (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠١، ٢٣٨ : ٢٣٩)، (سهير كامل٢٠٠٢ ٩٧-٩٨)

٢ – **التمركز حول الذات:** لا يشير هذا المصطلح إلى الأنانية وإنما يشير إلى عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة على التفرقة الكاملة بين النفس والعالم بما فيه من أفراد آخرين، والميل إلى إدراك وفهم العالم وفقًا لمفهوم الذات. (باتريشيا ميلر، ٢٠٠٥ :٥٣)

٣ – **نمو الاستدلال:** يبدأ الطفل في هذه المرحلة تكوين المفاهيم بصورة بدائية، فيصنف الأشياء إلى فئات معينة على أساس التشابه بينهما، ويتكون الاستدلال في هذه المرحلة، حيث يكون مرتبطاً برغبات الطفل وما يريد تحقيقه. (خليل معوض، ٢٠٠٣: ١١١)

٤ – **الإحيائية:** ترتبط الإحيائية بخاصية التمركز حول الذات فالطفل يعتقد أن جميع الأشياء لها صفات الحياة والتي تتميز بها، ويشير بياجيه إلى أن نمو مفهوم الحياة يمر عبر أربعة مراحل، الأولى يعتبر فيها الطفل الشيء الذي يترك أثراً على الإنسان شياً حياً مثل: الدراجة أو السيارة، والثانية: يفرض فيها الأطفال مزيداً من القيود على تعريفهم للحياة، حيث لا يضفونها على الأشياء التي لا تتحرك، والمرحلة الثالثة: يزداد فيها حصر المفهوم فلا يضيفونه على للأشياء التي تتحرك من تلقاء نفسها أو بدون تدخل من الإنسان، والمرحلة الرابعة: يتوصل الطفل فيها إلى موقف لا يضفى فيه الحياة إلا على الأشياء التي يتفق فيها مع الكبار مثل: النبات، والحيوان. (حنان العناني، ٢٠٠٨: ١١٥)

الواقعية: حيث يدرك الطفل كل شيء في هذه المرحلة حقيقيًا وواقعيًا وترتبط هذه الخاصة بعيانية تفكير الطفل التي تعبر عن أن الطفل يتميز تفكيره بالإدراك من خلال الحواس أي الإدراك الحسي. (Adams & Atmam, 1999: 56)

المفاهيم: هناك مفاهيم عامة بين الأطفال يمكن اعتبارها خاصية مميزة لهم في هذه المرحلة من النمو، ومن هذه المفاهيم: الحجم، العدد، الزمن، الوزن، العلية، الحياة والفئة.

والمفاهيم لدى الأطفال في هذه المرحلة محددة على أساس سمة أو سمتين فقط فطالما ان الأب رجل فكل الرجال آباء، كما أن المفاهيم متفردة عند كل طفل، ولا تتضح للآخرين ولا يفهمونها بسهولة، فالطفل يفهم ما يقصده، ولا أحد يمكنه التأكد تمامًا من قصده، وكذلك قد تكون المفاهيم متغيرة، لا يستطيع أن يحددها الطفل بدقة مما يؤدي إلى عدم ثباتها، والمفاهيم التي يستخدمها الطفل مطلقة، فمثلاً مفهوم الأكبر والأصغر حجمًا عندما يطلقونه على الأشياء فإنهم يعنون أن هذا الشيء الكبير ولا يوجد أكبر منه، وهذا الصغير لا يوجد ما هو أصغر منه. (Hitender, 1998: 1-18)(محمد عبد الرحمن ، ٢٠٠١ : ٢٤١)

الانتباه: يلاحظ في هذه الفترة أن مدى الانتباه محدود فلا يستطيع الطفل التركيز على الشيء لمدة طويلة.

التذكر: يزداد نطاق التذكر في سن الرابعة من عمر الطفل، ويستطيع تذكر سلسلة مكونة من ثلاثة أرقام ويزداد نطاق التذكر بتقدم العمر الزمني للطفل.

الخيال: تدور أخيلة الطفل في هذه المرحلة حول ما يحيط به في البيئة من مدركات حسية.

اللامعكوسية: طفل هذه المرحلة غير قادر على عكس الأفعال عقليًا أي أن التفكير يكون أحادي الاتجاه وغير قابل للانعكاس.

الثبات: يتميز تفكير طفل هذه المرحلة بالثبات، فيستطيع التعامل مع الأشياء الساكنة أكثر من الأشياء المتغيرة حيث إنه لا يستطيع فهم خطوات التغير.

وتختلف الباحثة مع النظرية في تحديدها لبعض خصائص الأطفال والممثلة في اللامعكوسية و الثبات، حيث إن الأطفال في الوقت الراهن وما يتعرضون له من تكنولوجيا و تطورات مختلفة أصبح لديهم مثيرات متنوعة من شأنها تنمية التفكير لديهم وبالتالي قدرتهم على عكس الأفعال من خلال توجيههم في البداية، ثم تدريب الطفل على الاعتماد على نفسه في عكس الأفعال التي يكلف بها داخل الألعاب على سبيل المثال.

فالطفل يجد لذة في التعامل مع الأشياء المتحركة فهي التي تجذب انتباهه أكثر من تعامله مع الأشياء الثابتة في ظل المتغيرات الحديثة المحيطة به.
(Wang, 2007: 259)

خلاصة وتعقيب:

لقد قدم بياجيه نظريته المعرفية موضحًا مراحل النمو العقلي المعرفي من الميلاد حتى الرشد بدقة مؤكدًا على خصائص كل مرحلة، كما قدم الطريقة التي يجب أن تقدم بها المفاهيم داخل كل مرحلة، بحيث تناسب إمكانات الطفل بدرجة دقيقة، وتتسم بمقدار من المرونة، ولقد أكد على النمو التدريجي للمفاهيم من السهل للصعب، ومن البسيط للمركب، مؤكدًا في ذلك على مبدأ الاستعداد الخاص بكل متعلم.

ولقد قدمت النظرية مفاهيم متنوعة كالتصنيف والتسلسل والفراغ والثبات وغيرها من المفاهيم التي تسهم في النمو العقلي المعرفي، وتعمل على تقدمه وثرائه، والحث على ضرورة أن يتسم منهج طفل مرحلة ما قبل العمليات (طفل الروضة) بالتنظيم الذاتي الذي يعمل على تهيئة الأطفال لاكتساب مفاهيم متتالية، وكذلك إيجاد تكامل بين المفاهيم وبعضها البعض والعمل على أن يكون المنهج مثيرًا للطفل يدعو للبحث والاكتشاف ويكون ذلك من خلال أنشطة متنوعة تتناسب مع خصائص وميول أطفال تلك المرحلة كالألعاب والأنشطة والقصص والموسيقي وذلك لاكتساب العديد من المدركات الحسية، وعلى المتخصصين في مجال الطفولة عند العمل مع أطفال الروضة مراعاة خصائصهم واحتياجاتهم ومتطلباتهم، والطرق التي تناسبهم لتنمية مدركاتهم، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية.

وتؤكد الباحثة على مراعاتها لجميع جوانب نظرية بياجيه في إعدادها لبرنامج تنمية العمليات المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتضمن تدريب الطفل على بعض العمليات المعرفية الأساسية، وذلك باستخدام – كما أكد بياجيه – الأدوات التي تجذب الأطفال، وتراعي خصائصهم وتقع داخل اهتماماتهم وتقديم الأنشطة التي تناسب ميول الأطفال وتراعي مبدأ الفروق الفردية على أن تكون متدرجة، فالتذكر وهو أحد العمليات المعرفية لكي ينمو تدريجيًا يجب تدريب الطفل على التذكر السمعي والبصري قصير وطويل المدى، وصولاً إلى تنميه قدرة الطفل على التذكر والاستدعاء بدرجة سريعة كذلك الانتباه متمثلاً في تنمية قدرة الطفل على توجيه الانتباه ثم زيادة مدة الانتباه ثم تحسين تسلسل الانتباه، ثم المرونة في نقل الانتباه وصولاً إلى نمو عملية الانتباه بصورة جيدة، كذلك الإدراك ممثلاً في الإدراك البصري والسمعي والتآزر الحركي البصري وصولاً إلى السرعة

الإدراكية وبذلك يتحقق مبدأ بياجيه في التدرج في تقديم المفاهيم ونمو العمليات المعرفية لدى الأطفال وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية، حيث تحددت بعض العمليات المعرفية للعمل على تنميتها لدى أطفال الروضة وهي الانتباه والإدراك والتذكر، وفيما يلي عرض مفصل بعض العمليات المعرفية موضوع الدراسة صعوباتها لدى الأطفال.

أولاً: الانتباه:

يعد الانتباه أحد العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً في حياة الإنسان والأطفال على وجه الخصوص من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة والاستجابة معها، والتي تنعكس في اختياره المنبهات الحسية المختلفة والمناسبة؛ حتى يتمكن الأفراد من إدراكها وتحليلها والاستجابة لها بصورة تجعله يتوافق مع البيئة الداخلية والخارجية، وترجع أهمية الانتباه في تأثيره الكبير على الإدراك والتذكر والتفكير، وعلى النشاط العقلي المعرفي بصفه عامة.

وتتضح أهمية الانتباه في العملية التعليمية، حيث يعتبر الانتباه المدخل الرئيسي للاستفادة من الخبرات التي يقدمها المعلم، وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة، إضافة إلى تلك المهارات وتكوين العادات السلوكية المتعلمة، والتي تحقق مقداراً من التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه الفرد. (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ٣٩)

مفهوم الانتباه:

الانتباه هو النشاط الانتقائي المميز للحياة العقلية، فهو حالة من الأحادية النسبية في النشاط العقلي، كما أنه حالة من الوعي تتصف بمستويات من الوضوح الحسي أو الخيالي، ويعبر الانتباه عن نزعه موجهة نحو معرفة أوضح بموضوع الانتباه، ويعني استبقاء الكائن الحي للمثيرات التي يستقبلها سطحه الحسي ومن ثم تخزينها في الذاكرة لفترة طويلة.

(فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، ٢٠٠٠: ١٩٧)

كما أنه عملية تشير إلى الاختيار والتركيز المناسب على المثيرات المرتبطة بموضوع الانتباه بحيث يستمر المدى الزمني الذي يتطلبه هذا المثير، كما أنه يعبر عن تركيز الجهد العقلي، نحو الأحداث العقلية أو الحسية، فهو عملية تنطوي على خصائص تميزه أهمها الاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمامُ والميل لموضوع الانتباه.

(زيدان السرطاوي، ٢٠٠١ : ٣٣) (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣ :٨٧)

كما أنه عملية معرفية تنطوي على توجيه وتركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا والمعرفة به ثم الفعل، فهو الحالة التي يحدث أثناءها معظم التعلم ويجري تخزينه في الذاكرة، والاحتفاظ به إلى حين الحاجة إليه، وتعتبر العملية المعرفية الأولية، والتي يدور حولها فهم الكثير من جوانب السلوك والحياة العقلية للمرء.

(Lerner & Kline, 2006: 195) (Brook, 2005: 96 - 100)

وعرف الانتباه بأنه تجمع للفاعلية النفسية حول ظاهرة من الظواهر التي تجعلها تامة الوضوح، فإذا كانت الظاهرة خارجية كان الانتباه حسياً وإذا كانت داخلية أصبح الانتباه تأملياً وهناك من اعتبره من الميكانزمات التي ترفض بعض المعلومات وتتقبل غيرها.

(Orford, 2006: 114) (Robyn & Antony &Schmidt : 735)

وعرف على أنه: عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال قدرته على التحكم في النشاط الانفعالي، وتوجيهه وجهة محددة مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة. (تيسير الكوافحة، ٢٠٠٧ : ٦٢ : ٦٥)

ويعد الانتباه استعداداً لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة، مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى، أي بؤرة الشعور، وهو مجموعة من الاستعدادات الحركية التي تيسر استجابة الكائن الحي للمثيرات وتركيز وانتقاء المثيرات، حيث يعني الانتباه القدرة على التعامل مع كميات محددة من المعلومات المنتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة.

(Mcdlamery & Steven & Henley, 2007: 29) (Geralyn & Fei, 2008: 25)

يتضح من التعريفات السابقة أن الانتباه عملية عقلية شعورية ترتبط بالملاحظة والانتقاء، وتليها عمليات أخرى، وتعرفه **الباحثة** على أنه عملية حسية شعورية ترتبط بعمليات معرفية تالية لها كالإدراك والتذكر، وتتسم بالانتقاء، وترتبط بنوع المثير سواء أكان داخلياً أو خارجياً وتتحدد ببعض الخصائص السلوكية كالقدرة على انتقاء المثير، والاستمرار في الانتباه له ونقل الانتباه عبر المثيرات المعروضة على الطفل.

وترى **الباحثة** أن الأطفال لا يتمتعون بقدرات متساوية في الانتباه لأسباب مرتبطة بالروضة أو الأسرة، خاصة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الممثلين لعينة الدراسة الحالية فمن أكثر صعوبات التعلم النمائية صعوبات الانتباه، والمتمثلة في ضعف الانتباه بصورة عامة كالقابلية للتشتت وتثبيت الانتباه، وكذلك النشاط الزائد والاندفاعية كأهم الخصائص المرتبطة بصعوبات واضطرابات الانتباه.

وبذلك يعرف الانتباه إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في الأبعاد الفرعية لمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم إعداد (عبد الرقيب البحيري، وعفاف عجلان، ٢٠٠٤) والممثلة في (نقص الانتباه – الاندفاعية – فرط الحركة).

وسوف تستخدم **الباحثة** المقياس السابق والمتمثل في نقص الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة معللةً ذلك بأن فرط الحركة من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما ورد في التراث النظري الذي أكد على ضرورة مراعاة هذه الخاصية عند إعداد برامج ومقاييس ذوي صعوبات التعلم.

كما أكدت الدراسات أن صعوبات الانتباه ارتبطت دراستها باضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، على اعتبار أن اضطراب الانتباه مجموعة من الخصائص السلوكية التي ترتبط بالمصطلح الأخير والمتمثلة في (نقص الانتباه، والاندفاعية، وفرط الحركة)، كما أكدت الدراسات على أن ٤٣% من ذوي صعوبات التعلم لديهم اندفاعية وفرط حركة.

(عبد الرقيب البحيري، وعفاف عجلان، ٢٠٠٤ : ١) (عادل عبد الله، ٢٠٠٦ :١٣)

تصنيف الانتباه:

قد يكون هناك عدة أشكال للانتباه، منها أن يكون موزعاً بين عدد من المنبهات، أو أن يتعلق بتوجيه الانتباه وانتقائه لمثير معين، وبذلك يطلق عليه انتباه انتقائي، وإما أن يرتبط بدرجة اليقظة الخاصة بالأفراد فيؤثر على سرعة الانتقال بين المثيرات المعروضة، ولتحديد هل هناك أنواع وتصنيفات مختلفة من الانتباه؛ قام الباحثون بتصنيف الانتباه وفقاً لعدة اعتبارات على النحو التالي:

أولاً: موقع ومصدر المثيرات موضوع الانتباه:

ينقسم الانتباه من حيث موقع المثيرات إلى انتباه إلى الذات، ويرتبط هذا الانتباه بمثيرات داخلية تصدر من جسم الفرد نفسه (عضلاته – أعصابه – ذهنه) وكذلك الانتباه إلى البيئة، ويرتبط بمثيرات البيئة الخارجية الممثلة في التفاعل الاجتماعي والمثيرات الحسية بأنواعها.

(Ruth, 2001: 28)

ثانياً: من حيث عدد المثيرات المعروضة:

ينقسم الانتباه وفق عدد المثيرات المعروضة إلى ما يلى :

١ - الانتباه لمثير واحد:

ويعني توجيه الانتباه نحو مثير واحد أي انتقاؤه من بين المثيـرات المعروضـة، و تركيز الانتباه عليه، مع إهمال باقي المثيرات التي تقع في المجال الإدراكي، كأن ينتقي الطفل أحد الأصوات من بين عدة أصوات مختلفة داخل أحداث قصة.

(Robyn & Anthony & Schmidt, 2006: 735-743)

٢ - الانتباه لأكثر من مثير:

ويعني أن يركز الفرد انتباهه على أكثر من مثير في مجاله الإدراكـي كـأن يـسمع أحداث قصة، ويشاهد صورها المعروضة عليه، وهذا النوع يتطلب سعة انتباهية أعلى.

ثالثاً: تصنيف الانتباه من حيث طبيعة المنبهات:

١ - الانتباه الإرادي:

يحاول فيه الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، ويحـدث هـذا الانتباه انتقائياً بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد، ومحدودية سعة التخزين، وسرعة المعالجة للمعلومات؛ جهداً لذلك يتطلب هذا الانتباه طاقة وجهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التـشتت غالباً ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد تكون بدرجة عالية، ومثال ذلك عند سماع فرد ما لشيء يمل منه فإنه يبذل طاقة كبيرة لكي يستمر في الانتباه.

(Greenspan, 2006: 21) (عدنان العتوم ، ٢٠٠٤ : ٦٩)

٢ - الانتباه اللاإرادي:

يحدث الانتباه اللاإرادي حينما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخليـة ذاتهـا علينا، كما يحدث كثيراً عندما نسمع صوت انفجار فإننا ننتبه بطريقة لا إرادية، ويتميز هـذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهوداً ذهنياً، بل العكس فإنه يشد انتباهك لمنبهـات شـديدة كالأصوات والأضواء الشديدة والروائح النفاذة، فهنا يفرض المنبه نفسه فيرغمنا على اختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات.

(عبد الحليم السيد، وشاكر عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٠: ١٧٧)

٣ – **الانتباه الاعتيادي (التلقائي):**

هو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية، حيث يركز الفرد انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات بيسر وسهولة تامة، مثال ذلك: طفل يشاهد برنامج تلفزيوني يفضله وينتظره كل يوم، هذا الانتباه الانتقائي لا يحتاج إلى جهد عقلي وجسدي عالي التركيز للانتباه، ويصعب على الآخرين تشتيته. (عدنان العتوم، ٢٠٠٤: ٦٩ : ٧٠)

وترى الباحثة ضرورة أن يتوافر لدى الطفل قدرة على الانتباه بأنواعه السابقة وبصورة متكاملة، وعلى الطفل أن يستخدم نوع الانتباه وفق الموقف الذي يوجد فيه، فعند الحاجة إلى تحديد صوت ما على الطفل أن يستخدم الانتباه لموقع ومصدر المثير و الصوت المطلوب منه، وعند الحاجة إلى الانتباه إلى حدثين معاً عليه أن يستخدم الانتباه لعدد من المثيرات في وقت واحد كأن يشترك في اللعب ويلتزم بأي تعديل قد يحدث فجأة أثناء اللعب، وتؤكد الباحثة على ضرورة أن يتم تدريب الأطفال عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة على الأنواع المختلفة للانتباه بطرقه المختلفة في المواقف المتنوعة، ولقد تناولت الباحثة ذلك في إعدادها لبرنامج الدراسة الحالية، واستخدمت أنواع الانتباه السابقة كمدخل لتنمية عملية الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كاستخدام الانتباه اللاإرادي عند عرض مثير يتحرك ويصدر صوتاً فجأة أمام الأطفال، وكذلك الاستفادة من الانتباه الاعتيادي (التلقائي) الذي يؤكد على انتباه الطفل لمثيرات تقع في محيط اهتمامه واحتياجاته، حيث يتم استخدام ذلك مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال معرفه الأشياء التي ينتبه لها الطفل ويقبل عليها تلقائياً والعمل على توفيرها للطفل لتدريبه على زيادة المدى الزمني للانتباه، وهذا ما تناولته الدراسة الحالية.

المتطلبات الضرورية للانتباه:

لكي يكون الانتباه مدخلاً للمعرفة والتعامل مع المثيرات الموجودة في البيئة والاستفادة منها لصالح الإنسان يتعين أن يتسم بالصفات التالية:

١ – **انتقاء المثير:** يتعين على الفرد أن ينتقي المثيرات سواء أكانت داخلنا أو في البيئة الخارجية على أن تكون هذه المثيرات المنتقاة ذات أهمية للفرد فينتبه إليها دون غيرها من المثيرات. (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ٣٩)

٢ – **مدة استمرار الانتباه المطلوبة:** يتعين على الفرد أن يستمر في الانتباه المدة الزمنية اللازمة لإنجاز مهمته، وإن مدة الانتباه لإتقان أي مهارة تعتمد على ثلاثة عوامل هي: صعوبة المهمة، وحالة الطفل الصحية ومراعاة القائم بتقديم المهارة بخصائص الطفل واهتماماته.

(زيدان السرطاوي، ٢٠٠١ :٣٠٦)

٣ – **نقل الانتباه من مهمة لأخرى بطريقة مرنة:** يجب على الطفل السوي نقل الانتباه بمرونة بين المثيرات المختلفة والمتتابعة حيث أن أداء أي عمل يتطلب الاستمرار في الانتباه لكافة العناصر والمكونات أو المشاهد التالية. (جمال مثقال، ٢٠٠٠ :٦٤)

ولقد تناولت الباحثة المتطلبات الضرورية للانتباه لتنميته لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، حيث اعتمد برنامج الدراسة الحالية على تدريب الطفل لتوجيه انتباه وانتقاء المثيرات المطلوبة منه وكذلك العمل على زيادة مدة الانتباه، وتحسين تسلسل عملية الانتباه والمرونة في نقل الانتباه في المهمة الواحدة، ومن مهمة إلى أخرى.

خصائص الانتباه:

هناك بعض الخصائص التي يتسم بها الانتباه، وهى على النحو التالي:

- **الانتباه عملية إدراكية مبكرة:**

حيث يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيراً ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك؛ لذلك يطلق على الانتباه عملية إدراكية أولى.

- **الإصغاء:**

وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات حيث إن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها.

- **الاختيار أو الانتقاء:**

فإن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى كل المتغيرات المعروضة عليه دفعه واحدة، ولكنه يقوم باختيار ما يناسب حاجاته أو حالته، أي أن الانتباه هو اختيار لأحد أو بعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء أكانت في البيئة الداخلية أم الذاتية.

(وليد خليفة، ومراد عيسى، ٢٠٠٧ : ١٥)

- **عملية الإحاطة:**

هي العملية ذات الأساس الحسي، والتي قد تكون سمعية أو بصرية، والتي تتمثل في تحركات العينين معاً عبر المكان أو الصور التي تواجهها أو في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها، أي أن الإحاطة عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.

- **التركيز:**

يتمثل في اتجاه الفرد ودافعيته إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائماً قصرياً وبؤرياً ويكون مركزاً على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشراً بحيث يستطيع الفرد الاحتفاظ بمشاهده مبعثرة عبر كل شيء يحدث من حوله أو أن يتبنى الشخص موقفاً وسطاً.

- **التعقيب:**

وهو الانتباه المتصل غير المنقطع لمنبه ما أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية.

- **التموج:**

ويعني أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل ثم يعود المثير الرئيسي عند انتهاء المثير الدخيل.

- **التذبذب:**

ويعني أن مستوى شدة المثير يتذبذب فعند مشاهدة موقف ما يختلف انتباهنا تبعاً لتصاعد الأحداث في الموقف.

(طلعت منصور، عادل عز الدين وآخرون، ٢٠٠١: ٦٨)

العوامل المؤثرة على الانتباه:

أ - العوامل / المحددات الخارجية للانتباه:

وتتمثل في حركة وشده المنبه، والجدة والحداثة، وطبيعة المنبه، وموضع وحجم المنبه، والتباين أو التضاد، وإعادة العرض، والتنبيهات الشرطية.

ب - العوامل / المحددات الداخلية للانتباه:

وتتمثل في الدوافع والتهيؤ الذهني، مستوى الاستثارة، الاهتمامات والميول، الراحة والتعب. (عبد الحليم محمد، شاكر عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٠ :١٨١ - ١٨٢)

(وليد خليفة ، مراد عيسى ، ٢٠٠٧ : ١٥)

مشتتات الانتباه:

هناك بعض مشتتات الانتباه والمتمثلة في المتغيرات التالية:

- **المتغيرات النفسية:** يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسية كعدم ميل الفرد إلى المادة المعروضة عليه، وبالتالي عدم اهتمامه بها أو انشغال فكره، وتركيزه الشديد في أمور أخرى (اجتماعية – أسرية).
- **المتغيرات الجسمية:** وقد يرجع تشتت الانتباه إلى التعب والإرهاق الجسمي، وعدم النوم بالقدر الكافي، وعدم الانتظام في وجبات الطعام أو اضطرابات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تضعف الانتباه وتسهل تشتيته.
- **المتغيرات الاجتماعية** : قد يكون تشتت الانتباه نتيجة المشكلات الاجتماعية غير المحسوسة أو نزاع مستمر بين الوالدين؛ مما يؤدي إلى انشغال الانتباه بتلك المشكلات.
- **المتغيرات الفيزيقية:** ومن هذه العوامل عدم كفاية الإضاءة أو سوء التهوية، وارتفاع درجة الحرارة، والضوضاء، وفقد القدرة على حصر الانتباه.

(عماد مخيمر، وهبة علي، ٢٠٠٦ : ١٨٢)

صعوبات الانتباه:

تعرف صعوبة الانتباه على أنها ضعف القدرة على التركيز والقابلية للتشتت، وضعف المثابرة في أداء النشاط، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر، ومن مهمة إلى أخرى.

(عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٢٢٦)

وصعوبات الانتباه هي أحد صعوبات التعلم النمائية التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها الطفل لتكوين المفاهيم، وهناك ارتباط وثيق بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيث تترتب الثانية على الأولى.

(زينب شقير، ٢٠٠٢ :٢٨٠)

وورد في دليل التشخيص الثالث أن اضطراب الانتباه يعني عدم القدرة على الانتباه والقابلية للتشتت وصعوبة التركيز عند قيام الطفل بالنشاط المطلوب منه؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على إكمال النشاط بنجاح.(عبد الرقيب البحيري، عفاف عجلان، ٢٠٠٤: ٥: ١٥)

وصعوبات الانتباه لها دلاله سلوكية ممثلة في ضعف قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثوان قليلة مع عدم بقاء الفرد ثابتاً في مكانه أي أنه كثير الحركة بصورة لافتة للنظر مع سرعة الاستجابة.

(وليد خليفة، ومراد عيسى، ٢٠٠٧ : ١٢٣)

وبذلك فقد أجمعت التعريفات على أن ذوي صعوبات الانتباه لهم خصائص عديدة ممثلة في الاندفاعية، عدم إنهاء الأعمال التي تطلب منهم، وانهم لا يصغون ولا يسمعون لما يقال لهم، وتتسم أعمالهم بعدم الدقة، ويفشلون في متابعة أي مهام تتطلب جهداً عقلياً أو خبرة، كما انهم لا يميلون إلى التنظيم.

طبيعة صعوبات الانتباه:

تعتبر صعوبات الانتباه واضطرابه من المصطلحات التي ظهرت حديثاً، والتي تظهر لدى الأطفال وقد يصاحب هذه الصعوبات فرط حركة أولا يصاحبها.

وقد ميز الباحثون بين فئتين من اضطرابات وصعوبات الانتباه: الأولى: اضطراب الانتباه غير المصحوب بفرط الحركة ADD، والثانية: اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ADHD. (Voeller, 2004: 798) (محمد كامل، ٢٠٠٦ : ٥- ٨)

وقد توصلت الدراسات إلى وجود أربعة أنواع من صعوبات واضطراب الانتباه لدى الأطفال وهي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم واضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم.

(ماريني مير كولينو، وتوماس، وناثن، ٢٠٠٦ :٢٩)

وتترافق أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة عند ٤٠%-٥٠%من الأطفال المصابين بصعوبات التعلم، وينتشر هذا الاضطراب بين أطفال الروضة وأطفال المدرسة الابتدائية بنسبة ٣%-٥% حيث يصيب الذكور بنسبة١:٤ من إصابة الإناث و٥٠%-٧٠%من الأطفال تستمر معهم الأعراض حتى سن الرشد.

(سهير كامل، وبطرس حافظ، ٢٠٠٨ :٩)

وتتناول الدراسة الحالية صعوبات الانتباه واضعة في الاعتبار الأعراض التي قد تصاحب هذه الصعوبات والمتمثلة في فرط الحركة و الاندفاعية اتفاقًا مع ما ورد في خصائص ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المصاحبة لها.

مظاهر وأعراض صعوبات الانتباه:

هناك بعض مظاهر صعوبات الانتباه، وتتمثل فيما يلي:

أ - نقص الانتباه ويتمثل فيما يلى:

- تشتت الانتباه بسهولة أثناء الأنشطة.
- فشل الطفل في إعطائنا تفاصيل عن العمل الذي يقوم به.
- صعوبة الانتباه في الأعمال البسيطة أو المعقدة.
- يبدو على الطفل عدم الاستماع عند توجيه الحديث إليه.
- عدم اتباع الطفل للتعليمات الملقاة عليه.
- الابتعاد عن الأنشطة التي تتطلب مجهوداً ذهنياً.
- عدم تذكر الأنشطة اليومية.

(مجدى الدسوقى ، ٢٠٠٦ : ٢٨ ــ ٣٢)(George& Weyandet, 2006, 341-358)

ب - النشاط الزائد:

- يحرك الطفل قدميه ويديه كثيراً في مقعده.
- يترك الطفل مقعده، ولا يلتزم بالجلوس أثناء الأنشطة.
- الحركة المفرطة في أوقات غير مناسبة.
- صعوبة الانغماس في اللعب والأنشطة.
- الحديث بإفراط.

ج - الاندفاعية:

- يبدأ في الإجابة قبل اكتمال الأسئلة.
- يجد الطفل صعوبة في انتظار دوره.
- يقاطع الطفل الآخرين، ويتطفل عليهم.
- يندفع الطفل في المحادثات والألعاب.

(سيدني ولكر، ٢٠٠٦ : ٣٣)

استراتجيات خفض صعوبات الانتباه:

يوجد عدة إجراءات من شأنها تحسين قدرة الطفل على القيام بالانتباه بطريقة سوية وهي:

١ - التدريب على تركيز الانتباه.

٢ - زيادة مدة الانتباه.

٣ - التدريب على المرونة في نقل الانتباه.

٤ - تحسين تسلسل عملية الانتباه.

٥ - خفض النشاط الزائد و الاندفاعية. (Kathleen & Cail, 2006 : 141)

(نايف الزراع، ٢٠٠٧ : ٩١) (بطرس حافظ، ٢٠٠٨، ١٦٩ - ١٧١)

وترى الباحثة إمكانية تطبيق الاستراتيجيات السابقة لتنمية عملية الانتباه لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تطبيق ما يلي:

أ - تدريب الطفل على توجيه الانتباه نحو المثيرات المعروضة عليه من خلال ما يلي:

- تقديم مثير له صوت أو ضوء، ويمكن أن يتحرك؛ لكي يلفت انتباه الطفل.
- التقليل من المثيرات المحيطة بالطفل وتبسيطها لكي يتجه إليها.
- استخدام الحواس بصورة متكاملة؛ مما يساعد على زيادة تركيز الانتباه.
- عرض وسائل جذابة تعمل على جذب انتباه الطفل.

ب - زيادة مدة الانتباه:

- تنظيم أنشطة الطفل في خطوات محددة.
- زيادة مدة كل جزء من النشاط المقدم للطفل بصورة تدريجية.
- توفير فترات راحة بين الأنشطة المقدمة للطفل.
- تقديم أنشطة جذابة تدور حول ميول واهتمامات الطفل.

ج - المرونة في نقل الانتباه:

- التدريب على الانتقال من نشاط لآخر بإعطاء الوقت الكافي لذلك.
- التدريب على الانتقال بين أجزاء النشاط الواحد.

د - تحسين تسلسل الانتباه:

- زيادة أحداث الأنشطة التي تعرض على الطفل.
- مشاركة الطفل الفعالة من نشاط لآخر.
- تقديم الأنشطة في مهام متتالية على الطفل إنجازها.
- التكرار والتدريب على الأنشطة المفضلة للطفل.

هـ - **خفض الاندفاعية:**

- أداء مهام محددة من المعلمة بصوت عال مع ملاحظة الطفل جيداً أثناء الأداء.
- أداء المهام المطلوبة منه بصوت عال وبدون متابعة المعلمة.
- وضع المهام والأنشطة في خطوات متتالية على الطفل إنجازها واحدة تلو الأخرى.

و - **خفض النشاط الزائد:**

- العمل على تعديل السلوك غير المرغوب فيه عن طريق التعزيز السلبي للسلوك المرفوض والتعزيز الإيجابي للسلوك المفضل.
- تقديم نماذج سلوكية متزنة داخل الأنشطة المقدمة للطفل.
- تجزئة المهام المطلوب من الطفل إنجازها.
- التشجيع على الهدوء والثبات الانفعالي من خلال الألعاب المتنوعة (صامتة، متحركة).

وقد استخدمت الباحثة تلك الاستراتيجيات فى برنامج الدراسة الحالية لتنمية عملية الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وبذلك قد عرضت الباحثة العملية المعرفية الأولية، وهى الانتباه حيث تـأتى عمليـة معرفية تالية تمثل احد مجالات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وهى عملية الإدراك.

ثانياً: الإدراك:

الإدراك هو أحد المفاهيم التي أطلقتها مدرسة الجشطلت، وهو كعملية عقلية يمثل أهم الأسس في اكتساب المعرفة، وتكوين المفاهيم والمعلومات، ولقد تنوعت التعريفات الخاصة بالإدراك إلا أنها في معظمها تناولته على أنه: عملية عقلية معرفية مركبة تهدف إلى التعـرف علـى التنبيهات الحسية وتفسيرها سواء أكانت سمعية أم بصرية.

والإدراك من موضوعات علم النفس المعرفي الهامة التي تمدنا بكيفية إدراكنا للبيئـة التي نعيش فيها، ونستجيب لمثيراتها، ونتفاعل مع بعضها دون الأخرى.

مفهوم الإدراك:

يعرف الإدراك بأنه: قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة عبر الحـواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليهـا، وإعطائهـا معانيهـا ودلالتها المعرفية المختلفة. (السيد أحمد، وفائقة بدر، ٢٠٠١ :١٧) (ألفت حقي، ٢٠٠١ :٣٩)

كما يعني مفهوم الإدراك كيفية فهم الفرد للمعلومات المستقبلة عن طريـق الحـواس ويبنى هذا المفهوم على الحقيقية الموضوعية للمنبه، وعلى كيفية تنظيم هذه المعلومات.

(محمد جمل ، ٢٠٠١ : ٢١)

ويعرف الإدراك على أنه: عملية يحدد ويفسر بها الأفراد انطباعاتهم الحسية لكي يتأقلموا مع البيئة، إلا أن ما يدركه فرد معين قد يكون مختلفاً تماماً عن الواقع وليس بالضرورة أن يكون اختلافاً جوهرياً ولكن قد يكون عدم اتفاق.

(شعبان حسين، ٢٠٠٢، ١٥)

فالإدراك هو عملية ترجمة المثيرات الحسية إلى خبرات منظمة ذات معنى وعملية الإدراك لا تلاحظ بطريقة مباشرة، ولكن العلاقات يمكن أن توجد بين مختلف أنواع المثيرات ومدى ارتباطها بالخبرات. (Cooper, 2007: 39)

كما أنه عملية تفكيرية عليا مرتبطة بالبنى المعرفية لدى الفرد، ومتأثرة بميوله وقدراته المختلفة، ومع ذلك فإن عملية الإدراك لا تحدث باستقلالية عن الإحساس والانتباه والتذكر إلا في حالة ما يعرف بالإدراك فوق الحسي. (مروان أبو جوريح، ٢٠٠٨، ١٠٣)

ويشير الإدراك إلى الخبرة المباشرة للشخص، حيث يساعد الإدراك الفرد على تفسير الوارد الحسي، ويشمل الإدراك كُلاً من الوعي الموضوعي بما يحدث في بيئة الفرد والاستجابة الانتقائية للمنبهات. (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، ٢٠٠٨ :١٣)

<u>ومما سبق يمكن تحديد بعض الخصائص المميزة لعملية الإدراك على النحو التالي:</u>

- الإدراك عملية عقلية مركبة تتأثر وتتفاعل مع غيرها من العمليات العقلية الأخرى وتتوقف عليها، مثل: الإحساس والانتباه.
- الإدراك عملية تساعد على فهم الإنسان لبيئته، وتيسر له التعامل معها، وتعتمد على الاستقبال الحسي للمثيرات.
- يتأثر الإدراك بالخبرات السابقة للفرد.
- يتحول المدرك من خلال عملية الإدراك إلى رموز وأشكال ومعاني تختلف من فرد لآخر.

وتعرف الباحثة الإدراك بأنه عملية عقلية معرفية يتم من خلالها تنظيم المثيرات الحسية التي يتم استقبالها عن طريق أعضاء الحس المختلفة، وتحديد دلالاتها بحيث يصبح لها معنى في صورة أشكال ورموز يمكن فهمها وفق خبرة الفرد السابقة، وذلك بدوره يساعد على سهولة تفاعل الفرد مع بيئته.

العوامل المؤثرة في الإدراك:

يتحدد الإدراك وفق عوامل محددة يمكن تصنيفها إلى فئتين من العوامل أو المحددات التي تحكم العملية الإدراكية وتحدد طبيعتها.

أ - **محددات خارجية:**

وهي موضوعية تتعلق بالمثير أو الموقف الراهن نفسه كما يوجد بالعالم الخارجي وتتمثل في شدة المثير، وعنصر التضاد بين المثيرات الذي يزيدها وضوحاً، حركة المثير المتغيرة، وعدد ترتيب مجموعات المثيرات، والنماذج والتراكيب الممثلة في التجمعات الطبيعية الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد، والتي تدرك على الفور ككليات منظمة.

(طلعت منصور، أنور الشرقاوي ، آخرون، ٢٠٠١: ١٦٨: ١٧٦)

ب - **محددات داخلية:**

وهي ذاتية تتعلق بالشخص نفسه وخبرته السابقة، وحاجاته، وميوله، واهتماماته وتكوينه النفسي بصفة عامة. (حسين الفايد، ٢٠٠٥ : ٧٩)

مبادئ وقوانين التنظيم الإدراكي:

يتحدد نوع العالم الذي نعيش فيه بمجموعة من المباديء والقوانين التي تنظم إدراكنا، هذه المبادئ أو القوانين توفر التنظيم والمعنى للإدراك، وتكوين أنماط إدراكية جديدة، والقدرة على رؤية العالم متماسكاً قابلاً للتفسير، وهي كالتالي:

- **مبدأ التجمع الإدراكي:**

- يتم إدراك مثيرات العالم الخارجي في شكل صيغ وتجمعات، ويساعد في هذه التجمعات بعض خصائص الموضوع المدرك التي حددها الباحثين **ومنها:**

- **التقارب:** تمثيل الأجزاء التي تكون متقاربة مع بعضها في الزمان والمكان إلى إدراكها معاً.
- **التشابه:** أن المثيرات المتشابهة من حيث الشكل واللون أو الحجم أو السرعة أو اتجاه الحركة والنغمة نميل إلى إدراكها كصيغ مستقلة فالنغمات التي تعزف بآلة موسيقية واحدة يتم إدراكها بشكل متفرد ومتمايز عن باقي النغمات التي تصدر عن الآلات الأخرى معًا.
- **الإغلاق** : يميل الأفراد في مدركاتهم إلى تكملة الأشكال الناقصة أي إلى سد الفجوات لكي يُدرك المثير ككل ذي معنى.
- **الاستمرار:** ويعني الميل إلى إدراك الأشياء كنماذج مستمرة بدلاً من إدراكها كأجزاء منفصلة.
- **الاتجاه:** ويعني أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد ندركها على أنها شكل واحد.
- **التماثل:** نميل فيه إلى إدراك الأجزاء المتماثلة معاً على أنها تشكل مجموعة وهي تدرك قبل غيرها من الموضوعات الأخرى.
- **الترابط:** حيث نميل إلى إدراك الأشياء في مجموعات وفئات مترابطة معاً.

(سامي محمد ملحم، ٢٠٠٦: ٢٢٥) (سهير كامل أحمد، ٢٠٠٨ [ج]: ١١٢)

مبدأ ثبات الإدراك:

يمثل ثبات الإدراك الصلة الحقيقية بالعالم الطبيعي من حولنا، حيث إن الجهاز العصبي المركزي يلعب دوراً مهماً في إحداث ظاهرة ثبات الإدراك لدينا، أياً كانت إدراكاتنا المتمثلة في إدراك المسافات أو الأحجام أو الحركة أو الألوان أو العمق والأطوال، وإننا نميل إلى إدراك الأشياء من حولنا كأنها ثابتة بالرغم من تغيرها دائماً تبعاً لتغير بعدها عن شبكة العين. (عبد الله مخلوف، ٢٠٠٨ : ٢٣٩)

مبدأ الشكل والأرضية:

حيث يميل الأفراد إلى تنظيم المدركات التي يرونها إلى شكل وأرضية، فالكلمات المكتوبة على الصفحات لا نراها على أنها تقع من لونين أبيض وأسود، وإنما نرى حروفاً وكلمات سوداء تبدو واضحة على أرضية بيضاء، وعندما يتساوى الشكل والأرضية في جذب الانتباه يصبح المنبه من الموضوعات الغامضة.

(عبد الحليم السيد، شاكر عبد الحميد، آخرون، ٢٠٠٠: ١٩٨)

وهناك عدة خصائص تمكن الفرد من إدراك الشكل والأرضية:

- الشكل له صيغة وحدود في حين أن الأرضية لا صيغة ولا حدود لها.
- الشكل يقوم فوق أو يرتكز على الأرضية.
- الشكل عادة يكون أصغر من الأرضية. (سهير كامل، ٢٠٠٨[ج] : ١٠٨)

وبذلك يمكن اعتبار الشكل هو المثير الأقوى والأوضح لإدراكنا بينما الأرضية هي الخلفية التي تقف وراء إدراكنا للأشكال، وتكون واضحة بدرجة أقل.

شروط الإدراك:

يتطلب الإدراك السليم للمثيرات والظواهر المختلفة نوعاً من النشاط العقلي الذي يعتمد على ما يلي:

- القدرة على التمييز بين المدركات بناء على سلامة عمليتي التجريد (استخلاص الصفات الأساسية للمثير الحسي) والتعميم (تطبيقها على الحالات التي تنطبق عليها الصفات) ويتطلب هذا سلامة عمليتي الإحساس والانتباه.
- القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الاحتمالية العامة والخلفية التي يستند إليها، مثل: (الصور، والظلال، والحيوان في الغابة،و الكتابة على السبورة).
- القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مفهوم ذي معنى (فالحلقة الناقصة تستكمل دائرة والكلمة غير مستكملة الحروف تكتب أو تنطق كاملة)، والفشل في هذا يوقع الأفراد عموماً والطفل خصوصاً في الحيرة والتوتر فضلاً عن عدم المعرفة والإحساس بالغموض.

(نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ٥٠)

وترى الباحثة ضرورة أن تتوفر مجموعة أخرى من الشروط اللازمة لعملية الإدراك إضافة إلى الشروط السابقة، ومنها توفر مقدار من المثيرات القوية والفعالة التي تعمل على إثارة الحواس لإدراكها، وكذلك سلامة الحواس التي تجعلنا ندرك العالم من حولنا، كما أن عملية الانتباه لها دور حاسم في عملية الإدراك حيث أن الإنتباه يسبق الإدراك ويمهد له وبالتالي الانتباه لدى الفرد من العوامل والشروط التي يجب أن تساعد في وضوح عملية الإدراك، كما أن ربط الفرد للمثيرات والعمل على تفسيرها بطريقة صحيحة يؤدي إلى إدراك سليم، وعليه فلكي يكون الإدراك جيداً يجب أن تتوفر العناصر والشروط السابقة.

نمو الإدراك عند الأطفال:

لا يمكن للطفل الوليد أن يخبرنا كيف يبدو العالم، وحيث إن الوليد لا يقدر على ذلك فقد كان على الباحثين أن يوسعوا من نطاق مجالات أبحاثهم محاولين الوصول إلى حقائق صادقة فيما يخص القدرات البصرية والسمعية عند الأطفال الصغار.

(سهير كامل ، ٢٠٠٨(ج) :١٢٩)

فإن الطفل الوليد تكون إدراكاته أقل من الأكبر منه سناً حيث تختلف حدة الإبصار وقوة السمع، كما ينقصهم القدرة على تركيز أعينهم، ونلاحظ تحسن هذه القدرات لدى الأطفال بتقدمهم في العمر، وتبدأ عملية الإدراك بالإحساس بمصدر التنبيه، والذي تختلف من حاسة لأخرى حيث تتأثر حاسة البصر بالموجات الضوئية، بينما تتأثر حاسة السمع بالموجات الصوتية في حين تتأثر حاسة الشم والتذوق بالمواد الكيميائية، وتتأثر الخلايا الجلدية بالحرارة والحركة، ثم تقوم الخلايا بعد ذلك بتحويل هذه التنبيهات إلى نبضات عصبية، ثم نقلها عن طريق الخلايا العصبية الخاصة بكل حاسة إلى المراكز العصبية الخاصة بها في القشرة المخية، حيث تتم فيها معالجتها إدراكياً وإضفاء معنى عليها، ويحدث الإدراك الحسي لقدر معين من الطاقة التنبيهية يطلق عليها العلماء العتبات المطلقة والعتبات الفارقة، فالعتبة المطلقة هي أدنى قدر من الطاقة اللازمة لتنبيه عضو حسي معين لدى الفرد، فمثلاً نجد أن العين لا تستطيع رؤية الموجات الضوئية القصيرة مثل أشعة إكس، والأشعة فوق البنفسجية، وكذلك لا تستطيع الأذن سماع الموجات الصوتية عالية التردد أو منخفضة التردد، أما العتبة الفارقة فتعني أدني قدر من طاقة التنبيه اللازمة للتمييز بين منبهين.

(عبد الحليم محمد السيد ، شاكر عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ١٧ ـ ١٨)

أنواع الإدراك:

يتخذ الإدراك أشكالاً وأنواعًا متعددة تبعاً للمدخل الحسي للمثيرات المدركة، ويمثل الإدراك السمعي والإدراك البصري أبرز وأهم أنواع الإدراك التي لها تأثير واضح على العملية التعليمية، وفيما يلي توضيح لكل منهما

١ - الإدراك البصري:

لقد اهتم الباحثون في مجال علم النفس بهذا النوع من الإدراك، حيث إن كل العمليات العقلية تتم من خلاله، كما أنه يلعب دوراً حاسماً في عملية التعلم بصفة خاصة للأطفال.

ويعرف الإدراك البصري بأنه: عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات، وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى صورة الإدراك في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه.

(سامي محمد ملحم،٢٠٠٦ : ٢٨٨) (Philip, 2006 :109)

وتعرفه الباحثة بأنه: فهم المثيرات البصرية التي يتعرض لها الأطفال في البيئة المحيطة بهم، وترجمتها إلى معنى من المعاني، والاستجابة لها بناءً على ذلك المعنى.

ويشمل الإدراك البصري العديد من المهارات، وأهمها:

١ - إدراك التآزر البصري الحركي.
٢ - إدراك الشكل والأرضية.
٣ - إدراك ثبات الشكل.
٤ - إدراك الموضع في الفراغ.
٥ - إدراك العلاقات المكانية.

(مصطفى كامل، ٢٠٠٥ :٨)

ولقد اعتمدت الباحثة على الأبعاد السابقة في إعداد برنامج الدراسة الحالية، وبذلك يعرف الإدراك البصري إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل في الاختبار النمائي للإدراك البصري (إعداد مصطفى كامل، ٢٠٠٥) بأبعاده الفرعية والممثلة في التآزر البصري والحركي، الشكل والأرضية، ثبات الشكل الموضع في الفراغ، العلاقات المكانية.

٢ - الإدراك السمعي:

ويعني القدرة على فهم العناصر الصوتية التي تتألف منها الكلمات وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على تمييز الأصوات في البيئة المحيطة بالطفل، وعدد تلك المثيرات.

(عدنان العتوم، ٢٠٠٤ :١٠١)

وتعرفه الباحثة بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع، والعمل على تفسيره وإعطائه المعاني والدلالات والاستجابة الصحيحة لتلك المعاني.

ويشمل على المهارات التالية:

* الترابط السمعي. * التمييز السمعي.
* الإغلاق السمعي. * الترتيب أو التتابع والتسلسل السمعي.

(جمال مثقال، ٢٠٠٠ : ٨٤: ٨٥) (زيدان السرطاوي، ٢٠٠٣ :١٦٧ : ١٧٧)

ولقد اعتمدت الباحثة على تلك الأبعاد في إعدادها لبرنامج الدراسة الحالية، وبذلك تعرف الإدراك السمعي إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار الإدراك السمعي (إعداد الباحثة) بأبعاده الفرعية المتمثلة في الترابط السمعي، والتمييز السمعي، والإغلاق السمعي، والترتيب والتتابع السمعي.

صعوبات الإدراك:

يعود الإدراك إلى العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى المعاني من خلال الإحساس، وهو يعمل على تنظيم وبناء تفسير للمثيرات السمعية والبصرية واللمسية، وتحدث صعوبات الإدراك نتيجة لعدم قدرة الأطفال على التفسير، والحصول على المعرفة، وإضفاء معانٍ عليها من خلال مثيرات البيئة المحيطة بهم.

وتحدث صعوبات الإدراك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم نتيجة للتداخل أو التشويش لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات أو المثيرات التي يستقبلونها من خلال وسيط آخر، مما يعكس انخفاضاً ملموساً في قدرات الأطفال على تحمل التداخل أو التشويش وبالتالي فإنه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات أو المثيرات عبر الوسائط أو النظم الإدراكية المختلفة في نفس الوقت، كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم فيصبح النظام الإدراكي لديهم مثقلاً وعاجزاً عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية والكفاءة الملائمة.

(سامي ملحم ، ٢٠٠٦ : ٢٢٧) (بطرس حافظ، ٢٠٠٨ : ٢٠١)

وتتناول الدراسة الحالية صعوبات الإدراك البصري، وصعوبات الإدراك السمعي لأطفال الروضة، باعتبار تلك الصعوبات أهم مجالات صعوبات الإدراك لشمولها على عدد كبير من عناصر صعوبات الإدراك عامة، وكذلك لانتشارهما بين أطفال مرحلة الروضة بوضوح.

وتعرف صعوبات الإدراك البصري بأنها: انخفاض في قدرة الطفل على التمييز بين مثيرين بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادر على تمييز الخصائص المتعلقة باللون أو الشكل أو الحجم والمسافة وإدراك العمق، وتشكل تلك الظواهر صعوبات في التعلم.

(عادل عبد الله ، ٢٠٠٥(أ) : ١٢٥)

وتعرف الباحثة فى الدراسة الحالية صعوبات الإدراك البصري بأنها: قصور في قدرات التمييز البصرية، والتي يترتب عليها عدم فهم معاني ودلالات المثيرات، وعدم القدرة على التآزر البصري الحركي، وعدم القدرة على التمييز بين الشكل والأرضية، وصعوبة إدراك العلاقات المكانية، وتحديد الموضع في الفراغ.

وتعرف صعوبات الإدراك السمعي بأنها: انخفاض في قدرة الطفل على معرفة أوجه الاختلاف والاتفاق بين درجة الصوت وأنواعه وارتفاعه واتساقه، والأطفال ذوي صعوبات الإدراك السمعي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والهجاء بالطرق الصوتية.

(محمد الريماوي، واخرون ٢٠٠٦ : ٣٦٢)

وتعرفها الباحثة بأنها عدم قدرة الطفل على فهم العناصر الصوتية التي توجد في البيئة المحيطة به، وتؤدي صعوبات الإدراك السمعي إلى قصور في إدراك التعليمات اللفظية الملقاة على الطفل، وعدم القدرة على التمييز، والإغلاق، والتتابع السمعي، والترابط السمعي.

مظاهر صعوبات الإدراك:

تتحدد صعوبات الإدراك في عدة مظاهر قد تتواجد جميعها لدى الفرد أو بعض منها، ومن أبرز تلك المظاهر ما يلي:

صعوبات التمييز البصري: لا تدل هذه الصعوبات على وجود مشاكل في حدة الإبصار وإنما هي صعوبات خاصة بالتعامل مع المثيرات من حيث الشكل والحجم والكثافة مما يؤدي إلى صعوبات في إدراك الأشكال والحروف، ويعوق ذلك عملية القراءة والكتابة في المراحل التالية، وعملية الرسم في مرحلة الروضة.

صعوبات التمييز البصري الحركي: وتتعلق بعدم القدرة على التمييز بين الجانب الأيمن أو الأيسر من الجسم، واستخدامهما بفاعلية أثناء نشاط الطفل، وكذلك صعوبة تحديد اتجاه الجسم أثناء الأنشطة التعليمية. كما تتمثل تلك الصعوبات في عدم القدرة على إيجاد نوع من التآزر بين حركة اليد والعين.

صعوبات الغلق: وتتعلق بعدم القدرة على استكمال المثيرات الحسية (سمعية وبصرية) للتعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له أو معرفة الكل حين يُفقد جزء منه. (فاروق الروسان، ٢٠٠٧ : ١٧٤)

صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية: وتشير إلى عدم القدرة على فصل أو تمييز الشيء عن الخلفية المحيطة به، وترتبط عادة بالانتقائية في الانتباه، وسرعة الإدراك، والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يجدون صعوبة في التمييز بين المثير الأساسي (الشكل) والمثيرات المحيطة (الأرضية).

صعوبات في إدراك العلاقات المكانية: وتشير إلى صعوبة إدراك وضع الأشياء والمدركات في الفراغ، حيث يتعين على الطفل التعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة.

(عمرو خطاب، ٢٠٠٦ : ٨٠)

صعوبات التعرف على الأشياء والحروف: وتعني صعوبة القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها، وتشمل هذه الصعوبة التعرف على الحروف، والأعداد والأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة) والأشياء:(كرسي – زهرية).

صعوبات إدراك النطق: وتعني صعوبة إدراك معاني الكلمات التي يسمعها الطفل، والتي تتكون من الأصوات التي تصدر عن الأفراد.

صعوبات التمييز السمعي: وتشير إلى عدم القدرة على التمييز بين الأصوات أو الحروف المنطوقة، وتحديد الكلمات المتماثلة والكلمات المختلفة.

صعوبات الترتيب أو التتابع السمعي: تشير إلى صعوبة القدرة على تذكر سلسلة من الفقرات أو العبارات أو الحروف والأرقام المتتالية كالحروف الأبجدية وشهور السنة.

(زينب شقير ، ٢٠٠٢ : ٣١٠)

استراتيجيات تحسين الإدراك:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي تستخدم في تحسين الإدراك على النحو التالي:

١ – تحليل المهام والمهارات المطلوب تعلمها:

حيث يتم تحليل المهارات إلى عدة مهارات فرعية مثال: مهارة الكتابة اليدوية أو الرسم، فيتم تحليل تلك المهارات إلى مهارة حمل القلم بطريقة صحيحة، وتتبع الحروف أو الرسوم، ونسخ الأحرف والرسوم.

٢ – تحديد قدرات الطفل:

يتضمن ذلك تحليل وتقييم قدرات الطفل في المهارات الفرعية للمهارة الأساسية المراد تعلمها.

٣- تحليل العمليات:

تحدد هذه الخطوة فيما إذا كان الطفل يعاني أولاً من صعوبات إدراكية حركية يمكن أن تؤثر في كيفية الكتابة أو على أية مهارة من المهارات الفرعية ذات العلاقة بعملية الكتابة مثال:

- التمييز البصري للأشكال الهندسية.
- التوجه المكاني.
- اقتفاء الأثر والمسح من اليسار إلى اليمين.
- التآزر البصري الحركي الدقيق. (ماجدة عبيد، ٢٠٠٠ : ٢٢١ ــ٢٢٣)

(عصام جدوع، ٢٠٠٢ : ٧٦ ــ ٧٧)(محمد كامل، ٢٠٠٥ : ٢٤٤ ــ ٢٤٥)

واتفاقاً مع الاستراتيجيات السابقة لتنمية الإدراك بصورة جيدة يجب تدريب الطفل على الإدراك البصري، وذلك على النحو التالي:

- مضاهاة الألوان والمقارنة بينها.
- مقارنة الأطفال مع بعضهم البعض من حيث الطول.
- المقارنة بين الأشكال الهندسية.
- تصنيف الأدوات والأشياء المحيطة بالطفل.
- المطابقة بين الأشكال المختلفة في الفراغ.
- تحديد الشكل المختلف بين عدة أشكال.
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين العناصر.
- تحديد أماكن بعض الأشياء (علاقات مكانية).
- تمييز شكل محدد من بين أشكال متداخلة.
- مطابقة الحروف والكلمات بظلالها.

التدريب على الإدراك السمعي من خلال ما يلى:

- تدريب الطفل على تنفيذ التعليمات الملقاة عليه.
- يسرد الطفل أحداث قصة أو موقفاً بنفس طريقة عرضه عليه.
- التمييز بين صوت الهدوء والموسيقى من خلال بعض الألعاب.
- التمييز بين أصوات الحيوانات والطيور والآلات الموسيقية.
- ترتيب مراحل نمو بعض الكائنات بطريقة مسلسلة.
- ترديد كلمات لأغنية بنفس التسلسل.

وبذلك قد تناولت الباحثة عمليتي الانتباه والإدراك، وتأتى عملية ثالثة، وهى التذكر حيث تعتبر من اهم العمليات المعرفية التى تمثل أحد مجالات صعوبات التعلم.

ثالثاً: التذكر:

التذكر الجيد يعتبر شرطاً أساسيا للحياة النفسية والنمو، فبدونه يدرك الفرد أي مثير يتكرر لعده مرات كما إدراكه للمرة الأولى وبالتالي لا يحدث التعلم، وبذلك فإن التذكر أحد الدعائم الرئيسية لعملية الإدراك الحسي أو إدراك الفرد للآخرين والأحداث، ويعتمد التذكر على الإحساس، والتفسير الذي يعني إعطاء التسمية أو تحديد الشيء المدرك، ويعتمد ذلك على وجود خلفية وخبرات متداركة لدى الفرد، ولا يتم هذا التراكم بدون عملية التذكر النشطة والفعالة.

مفهوم التذكر:

يعد التذكر الوظيفة النفسية الأساسية التي تكمن خلف عملية التعلم، ومن بين عملياته التذكر قصير المدى والتذكر طويل المدى، ويعتبر التذكر سلوكاً في الحياة اليومية يتطلب من الفرد أن يوجه انتباهه إلى شيء معين، ثم يقوم باسترجاعه فيما بعد، ويعبر التذكر عن عملية استقبال المعلومات، والاحتفاظ بها، واستدعاء المعلومات من الماضي للحاضر.

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٠: ٢١٤) (Lee, 2000: 201) (طلعت منصور،انور الشرقاوى ، واخرون ٢٠٠١: ٢١٥)

والتذكر أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان، وتعتمد عليها عدد من العمليات الأخرى، مثل: الإدراك، والوعي، والتعلم، وحل المشكلات، والتفكير، فهو عملية حفظ المعلومات عن الإشارات المتواترة في المجال الإدراكي للفرد وذلك بعد اختفاء أو تضاؤل هذا التوتر، وأن هذه المعلومات يمكن أن تستخدم في معالجة الإشارات اللاحقة أو تسترجع بدون الإقلال بخصائص وطبيعة الآثار المتجهة ووفقاً لهذه المعلومات بحفظها أو معالجتها واسترجاعها، ويعمل التذكر كنشاط انتظامي يوجه ويحدد إلى درجة كبيرة أداءات الفرد في المواقف المختلفة. (أحمد عبد الخالق، ٢٠٠١ :٢٧٣ : ٢٧٤) (Schwartz, Wassermann & Robbins, 2002 : 36)

كما أنه العملية التي توضح قدرة الفرد على التمثل الانتقائي للمعلومات التي تميز خبرة الفرد، والاحتفاظ بالمعلومات بطريقة منظمة؛ من أجل إعادة استرجاعها في المستقبل باستخدام الصور الذهنية البصرية والسمعية.

(محمد الوهر، وهند الحموري، ٢٠٠٣ : ١٣ : ١٤)

(عبد الرحمن عدس، ومحيي الدين توق، ٢٠٠٥: ١٥٧)

وهو عملية فعالة لإعادة البناء، فعندما يتعرض الفرد لخبرة جديدة يصبح لديه عمليات عقلية داخلية لإعادة البناء المعرفي، ولإدخال هذه الخبرة في بنيته المعرفية.

(Sternberg, 2005,200)

ويعد التذكر بمعناه العام هو استبقاء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به، ويتضمن الاكتساب والوعي والاحتفاظ، وللتذكر طريقتان: الاسترجاع وهو استحضار الماضي في صور ألفاظ ومعاني أو حركات أو صور ذهنية، والتعرف يعني شعور الفرد بأن ما يدركه الآن هو جزء من خبراته السابقة وأنه معروف ومألوف لديه وليس غريباً عنه.

(عبد الله مخلوف، ٢٠٠٦ : ٢٠٠) (Bernstein & Peggy, 2005 : 199)

ويعني التذكر القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من خبرات ومعلومات ومواقف وأحداث مختلفة ومتعددة، ثم القيام باستدعائها جزئياً (التعرف) أو كلياً (الاسترجاع) وقت الحاجة إليها سواء تم ذلك بصورة متسلسلة أو بصوره حرة ويتم تخزين المعلومات في الذاكرة على هيئة صور تعرف كل منها باسم الحاسة التي تم اكتسابها بواسطتها وبذلك فهناك صور بصرية وسمعية ولفظية وحركية ولمسية.

(ريما خضر، وسعاد خالد، ٢٠٠٧: ٦٠) (حنان العناني، ٢٠٠٨: ٢١٩)

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة قد تناولت التذكر من عدة زوايا، فهناك من اعتبره عملية عقلية أساسية ترتبط بالعمليات الأخرى كالانتباه والإدراك والتفكير، وهناك من اعتبره عملية تعلم يستحضر بواسطتها الفرد خبراته السابقة لتعلم ما هو في الموقف الراهن، وهناك من اعتبره نشاطاً يقوم به الفرد يتمثل في عملية استقبال واسترجاع الصور الذهنية المتنوعة التي مرت بالفرد. كما وضع بعض الباحثين المدى الزمني الفاصل بين الخبرة وقدرة الفرد على تذكرها، فأوضحوا التذكر قصير المدى وطويل المدى.

وبذلك تعرف الباحثة التذكر بأنه: عملية تعلم نشطة ترتبط بالعمليات المعرفية و يتم من خلالها استدعاء المعلومات والحقائق، فإذا حدث الاستدعاء بعد تلقي المعلومات مباشرة سمي بالتذكر قصير المدى، وهو عرضة لعوامل التشويش والتداخل، وإذا تم استدعاء المعلومات بعد فترة زمنية من عرضها سمي بالتذكر طويل المدى، وتتنوع الصور التي يتذكرها الفرد من تذكر لمثيرات سمعية أو بصرية.

مراحل الذاكرة:

يوجد عدة مراحل للذاكرة على النحو التالي:

١ - مرحلة الترميز:

ويتضمن تحويل المعلومات كالصوت أو الصورة إلى نوع من الشفرة أو الرمز الذي تقبله الذاكرة وكثيراً ما يتضمن الترميز تجميلاً للمادة، وربطها بالخبرات السابقة للفرد.

٢ - مرحلة التخزين:

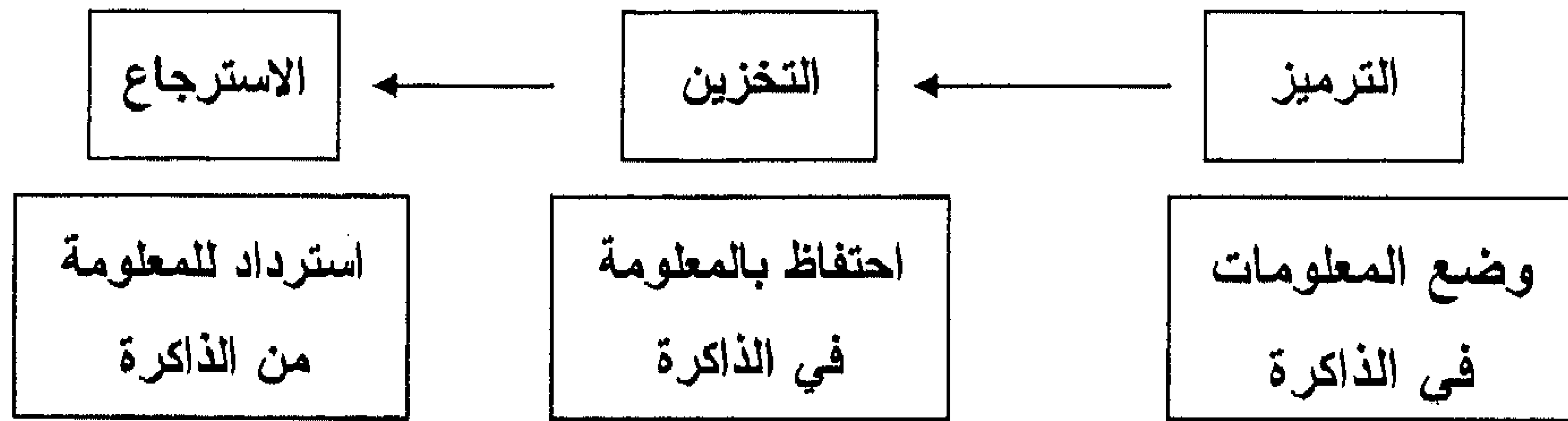
وهي حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة أي تخزينها، ويمكن أن تخزن المعلومات في الذاكرة فترات زمنية مختلفة تتراوح بين بضع ثوان وطوال العمر.

٣ - مرحلة الاسترجاع:

وهي مرحلة سحب المعلومات من المخزن عند الحاجة إليها.

(Gathercole & Allowag ,etal, 2004: 85-106)

وبذلك توضح الباحثة مراحل الذاكرة على النحو التالي :



الذاكرة وأنواعها:

لقد توصل الباحثون إلى مراحل الذاكرة التي يتحدد من خلالها أنواع الذاكرة، وهي:

أ - الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، ويتم التمييز بين الأنواع الثلاثة للذاكرة على أساس الفترة الزمنية التي يمكن الاحتفاظ فيها بخبرة معينة أو معلومة معينة. (عدنان العتوم ، ٢٠٠٤ : ١٢٢)

الذاكرة الحسية:

إن أول مكان لاستقبال مثيرات العالم الخارجي هو الذاكرة الحسية، وهي عبارة عن المكون المتبقي من العمليات بعد ملاحظة المثيرات عندما لا يصبح لهذه المثيرات وجود في المحيط المادي، وقد تسمى بذاكرة الصور وهي تختلف باختلاف أنواع الصور التي يستحضرها الفرد فإذا كانت هذه الصور بصرية سميت بالذاكرة البصرية، وإذا كانت سمعية سميت بالذاكرة السمعية، وهكذا. (محمد الريماوي، ٢٠٠٦ : ٢٧٩)

ولا تدوم المعلومات الواردة إلى هذه الذاكرة سوى لحظات قصيرة تقل في مداها عن الثانية الواحدة، وإن مصير المعلومات الواردة إلى الذاكرة الحسية إما إلى الزوال أو الانتقال إلى النوع الثاني من الذاكرة ويلعب الانتباه دوراً كبيراً في انتقال المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى، أما المثيرات التي لا ننتبه إليها تتلاشي فور ورودها إلى الذاكرة الحسية، ولذلك يجب أن يهتم المعلمون بجذب انتباه الأطفال؛ من أجل إحداث التعلم الجيد ولا يتركوا فرصة لتشتت الانتباه من قبل المثيرات الجانبية.

(أحمد النور، ٢٠٠٨ :٢٥٤)

الذاكرة قصيرة المدى:

عرفت الذاكرة قصيرة المدى بالذاكرة العاملة أو الفعالة التي تقوم باستبقاء أو اختزان المعلومات لفترة تقترب من ٦٠ ثانية بعد إدراك الفرد غير المستمر لها، والتي يتعرض لها مرة واحدة، ولكي تحفظ المعلومات في هذه الذاكرة يجب تنظيم المعلومات الداخلة إلى هذه الذاكرة، أو أن يكون هذا التنظيم له معنى عند الفرد أو في شكل كلمات والكلمات في جمل أو تنظم الأرقام بطريقة مفهومة لدى الفرد، وبذلك فإن عملية التنظيم والمراجعة والترديد تؤثر في بقاء المعلومات بالذاكرة القصيرة لتتحول إلى الذاكرة طويلة المدى.

(حنان العناني، ٢٠٠٨ :٢٠٢– ٢٠٣)(Steve & Martine, 2006 :95: 119)

الذاكرة طويلة المدى:

هي الذاكرة التي يمكن من خلالها الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة تصل إلى شهور وسنوات، وتتميز هذه الذاكرة طويلة المدى بأنها تتمكن من الاحتفاظ بكمية كبيرة من المعلومات بعكس الذاكرة قصيرة المدى، ولا يوجد مدى زمني محدد لقدرة الذاكرة طويلة المدى على الاحتفاظ بالمعلومات، إذ يمكنها الاحتفاظ بالمعلومات طوال حياة الإنسان، كما أن لديها قدرة على تنظيم المعلومات؛ مما يساعد على الاحتفاظ بها فترة أطول، ويسهل استرجاعها. (طلعت منصور، وعادل عز الدين ، وأنور الشرقاوي وآخرون، ٢٠٠١ : ٢٢١)

(مروان أبو جوريح، ٢٠٠٨ :٨١)

ولقد تناولت الدراسة الحالية كلاً من الذاكرة قصيرة وطويلة المدى بصورها الحسية المتمثلة في السمع والبصر، وقد راعت الفروق بين كليهما في إعداد برنامج وأدوات الدراسة (من حيث المدى الزمني، والحواس المستخدمة في التذكر).

العوامل المؤثرة في عملية التذكر:

هنالك بعض العوامل المؤثرة والمساعدة في عملية التذكر والتى تتضح فيما يلى:

١ – **المعنى:** أي أنه إذا كانت المادة المتعلمة لها معنى فإن ذلك يسهل تذكرها، ومن الأمثلة على ذلك، نجد أن تذكر الكلمات مثل: (درس، وكتب، ونجح، وذهب، وقابل، وأسهل)، بينما نجد أن تذكر الكلمات التالية ليس بالأمر السهل والكلمات هي: (روس، ترم، لميس).

٢ – **الممارسة:** إن عملية الممارسة تعزز من عملية التسميع الذاتي التي لها أثر كبير في عملية الاحتفاظ بالمعلومات.

٣- **تأكيد التعلم وتجاوز حد الحفظ:** ويؤكد ذلك على أهمية الانتباه للمادة المتعلمة أو الخبرات الواردة للطفل والعمل على فهمها، والاستبصار الجيد لها.

(يوسف قطامي، ٢٠٠٠ : ١٢٤ – ١٢٥) (عبد الله مخلوف، ٢٠٠٦ :٢٠٣ –٢٠٦)

٤ – **التنظيم:** يساعد التنظيم على حفظ وفهم عدد كبير من المعلومات، والتنظيم يمكن أن يكون على نغمات الحروف وفي البدايات والنهايات، وبناء على المعاني الخاصة بالفقرات أو حسب الفترة الزمنية التي حدثت فيها الخبرات وتلقي المعلومات.

٥ – **درجة إتقان التعلم والتدريب:** إن زيادة التعلم واستمراره في موضوع معين يقلل من النسيان، ويساعد على عملية الحفظ والفهم، وهناك مهارات لا يمكن نسيانها نظراً لدرجة تعلمها وإتقانها مثل: السباحة، وقيادة السيارة.

٦ – **العمر الزمني:** إن الذاكرة عند الأطفال أعلى منها عند الكبار وذلك نظراً لكثرة المعلومات في جهاز الذاكرة عند الكبار أو كثرة مشكلات الكبار مقارنة بالأطفال.

(عبد الرحمن عدس ، محيى الدين طوق ، ٢٠٠٥: ١٦٧)

طرق قياس التذكر:

١ – الاستدعاء :

وهو استعادة ما سبق أن احتفظ به الفرد من معلومات في ذاكرته دون أن يكون للمادة المستعادة أي وجود أمامه، كما أنه عملية استرجاع لما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور حسية متنوعة، وقد يتم الاستدعاء لذكريات بعيدة أو لذكريات قريبة ومن أهم المواقف التي يستخدم فيها الاستدعاء موقف الامتحان، فالاستدعاء يعني أن يأتي الفرد بالاستجابة الصحيحة من المكان الذي خزنت فيه بالذاكرة، وقد يكون الاستدعاء حراً أي أن يقوم الفرد باسترجاع المعلومات، مع عدم الاهتمام بترتيبها، وقد يكون الاستدعاء في تسلسل حيث يتم استدعاء المعلومة بطريقة مرتبة ومسلسلة كما تم الاحتفاظ بها.

(أحمد عبد الخالق، ٢٠٠١ :٢٧٦)(محمد شلبى ، ٢٠٠٤ : ١٥١)

٢ - **التعرف:**

التعرف : هو شعور الفرد بأن ما يدركه في الحالة الراهنة إنما هو جزء من خبرات سابقة تكونت لديه في الماضي، وبذلك فهو العملية التي تتحقق بها استجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد سابقاً وبالتالي يتعرف عليها مرة أخرى في مواقف أخرى، وقد يختلف الاستدعاء عن التعرف في أن الثاني يتطلب استجابة قائمة على الألفة بالمثير.

(أحمد النور، ٢٠٠٨ :٢٦٠)

وترى الباحثة أن الاستدعاء يتضمن عملية التعرف حيث يبدأ التعرف بالألفة البسيطة للمثيرات، ثم يحدث التعرف الكامل والدقيق لها، وبذلك يعد التعرف أسهل من الاستدعاء لأن الثاني عملية يقوم بها الفرد باسترجاع ما سبق أن حفظة الفرد واكتسبه عند غياب المادة المستدعاة، أما التعرف فيبذل فيه الفرد طاقة أقل حيث تقدم للفرد المثيرات التي سبق حفظها وتعلمها، وما عليه إلا أن يتذكر مدى ألفته بهذه المثيرات، كما يمكن اعتبار عملية التعرف والاستدعاء عمليتان متتاليتان حيث يتم الاستدعاء بعد قيام الفرد بالتعرف على المثيرات المستدعاة عند غياب أثر تلك المثيرات.

٣ - **إعادة التعلم:**

وهي من أكثر الطرق حساسية لقياس الذاكرة، ومع ذلك فهي لا تستخدم إلا قليلاً، وتعني مقارنة الزمن المستغرق في إعادة التعلم بالزمن المستغرق في التعلم الأصلي.

(طلعت منصور، أنور الشرقاوي، آخرون، ٢٠٠١: ٢١٧)

صعوبات التذكر:

تنشأ صعوبة التذكر نتيجة عدة عوامل: لعل أبرزها الصعوبات التي تعتري العمليات العقلية أو النفسية السابقة لها، مثل: الانتباه وما يرتبط به من اهتمام بالخبرة المطلوب اكتسابها والإدراك، بمعنى الإلمام بدلالة الخبرة ومعناها، ثم تكوين مفهوم راسخ عنها أي أن صعوبات التذكر تتصل باستراتيجيات التعلم والاكتساب للخبرات المختلفة، إضافة إلى ذلك الحالة الانفعالية للفرد وحين يتهيأ لاكتساب الخبرات مثل القلق، والاضطرابات النفسية المختلفة.

(نبيل حافظ، ٢٠٠٦ :٧٢)

والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عادة يفتقدون القدرة على توظيف أنواع الذاكرة بالشكل المطلوب وبالتالي يفتقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على عرضها بطرق متنوعة.

(John, 2003 : 394-406))

- **مظاهر صعوبات التذكر:**

ويمكن ملاحظة مجموعة من السلوكيات التي تدل على صعوبات الذاكرة بين أطفال الروضة، **ومن أهم هذه السلوكيات:**

- يعاني الطفل من مشكلات في الذاكرة السمعية.
- يعاني الطفل من مشكلات في الذاكرة البصرية.
- يعاني الطفل من مشكلات في الذاكرة اللمسية.
- يعاني الطفل من مشكلات في الذاكرة الحركية.

- **يجد صعوبة في استقبال المعلومات وتفسيرها وتشفيرها:**

- يجد صعوبة في تخزين المعلومات التي يتعرف عليها.
- يجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة.
- غير قادر على تذكر بعض الأحداث أو الحروف الهجائية أو الأسماء والصور والأشكال المختلفة.
- غير قادر على تذكر التعليمات والتوصيات الخاصة بلعبة معينة.

(ريما خضر، وسعاد خالد، ٢٠٠٧: ٦١)

استراتيجيات تحسين التذكر :

هناك عدة مراحل لتحسين عملية التذكر وهي على النحو التالي:

أ – تحديد المحتوى المطلوب تذكره.

ب – تحديد أهداف عملية التذكر.

ج – تحديد ما يتوقع تذكره خلال فترة معينة من التدريب.

د – تنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها.

هـ – عرض المادة المطلوب تذكرها.

و – التدريب والإعادة.

ن – التقويم الذاتي.

(جمال مثقال، ٢٠٠٠: ٧٦) (Goldstein, 2005:223) (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ٧٦ – ٧٨)

كما يوجد منهج سداسي لتحسين الذاكرة على النحو التالي:

١ – النظرة التمهيدية العامة للموضوعات والأقسام الرئيسية المراد تذكرها.

٢ – توجيه الأسئلة، ويتضمن توجيه الفرد لنفسه أسئلة عن كل جزء مطلوب تذكره.

٣ – المحاولة المتكررة للإجابة عن هذه الأسئلة بالبحث والاكتشاف.

٤ – التفكير وإقامة روابط بين عناصر المادة المراد تذكرها.

٥ – التسميع من خلال تكرار عرض كل جزء سيتم تذكره.

٦ – المراجعة العامة، وتعني استرجاع الحقائق التي تم عرضها ثم تذكرها.

(عبد الرحمن عدس، ومحيي الدين توق، ٢٠٠٥: ١٦٧) (أحمد النور، ٢٠٠٨: ٢٦٠)

ويمكن الاستفادة من الاستراتيجيات السابقة لتحسين التذكر لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على النحو التالي:

- مشاركة الطفل في اختيار ما يريد أن يتعلمه.
- توجيه المعلمة للطفل عند اختيار المادة المتعلمة، بحيث تكون مألوفة وسهلة وذات معنى.
- تحديد أهداف سلوكية للمهام المراد تذكرها.
- مساعدة الطفل على فهم المهمة التعليمية المراد تذكرها من خلال إثارة دافعيته للتعلم.
- تنظيم المادة المراد تذكرها بصورة مناسبة كأن يتم عمل مجموعات المفاهيم التي تشترك مع بعضها في عناصرها، أو تجميع المعلومات وفقًا لوجه التطابق فيما بينها والعمل على ربط المعلومات ببعضها البعض ليسهل تذكرها.
- إعداد البيئة المناسبة للقيام بعملية التعلم عامة والتذكر على وجهة الخصوص، حيث يجب أن تخلو بيئة التعلم من المثيرات المشتتة، كما يجب أن تقدم المهام والمفاهيم المراد تذكرها بطريقة متدرجة أي من السهل إلى الصعب أومن المعلوم إلى المجهول.
- يجب تكرار وإعادة المعلومات المراد حفظها.
- تدريب الطفل على استرجاع المعلومات التي قد تعرف عليها بعد الانتهاء من كل جزء تم عرضه على الطفل.
- المراجعة الدائمة للمفاهيم والخبرات التي تعرف عليها الطفل، وتعزيز استجاباته الصحيحة.
- تجنب الأسباب المؤدية إلى النسيان، مثل :تداخل الخبرات، والمثيرات، ونقص الدافعية

الفصل الثالث

الفصل الثالث

دراسات سابقة

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تناولت الباحثة فى الفصل السابق مفاهيم الدراسة والأطر النظرية التي اعتمدت عليها الباحثة والعمليات المعرفية موضوع الدراسة الحالية (الانتباه، والإدراك، والذاكرة) وصعوبات التعلم، ومفهومها وأنواعها وأسبابها، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وطرق الحـد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ويتناول هذا الفـصل بعـض الدراسـات العربيـة والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة، وسوف تعرضها الباحثة فى تسلسل تـاريخي مـن الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو التالي:

دراسات تناولت العمليات المعرفية وصعوبات التعلم

- **صفاء محمد دراسة (١٩٩٩):**

بعنوان: مدى فاعلية برنامج بورتاج على النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى التحقق من كفاءة برنامج بورتاج في تطوير النمو المعرفي لطفـل ما قبل المدرسة، وتكونت **العينة** من (٦٨) طفلاً وطفلة تراوحت أعمـارهم مـن (٤ : ٦) سنوات مقسمين إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة **واستخدمت** الدراسة برنـامج التنميـة الشاملة بورتاج والذي يهدف إلى تقديم أنشطة متدرجة من السهل للصعب في كـل مرحلـة عمرية حتى سن السادسة، ويشمل أنشطة الانتباه والإدراك والتذكر لطفل الروضة، ويعتمـد على استخدام حواس الطفل وتفعيل دور الخبرات المباشرة لخدمة النمـو المعرفـي وكـذلك استخدمت بطاقة ملاحظة ومتابعة واستمارة تقويم النمو المعرفي، وأسفرت **النتـائج** عن كفاءة برنامج بورتاج في تحقيق النمو المعرفي للأطفال، وكذلك عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج بورتاج.

- **دراسة عادل عبد الله محمد (١٩٩٩)**

بعنوان: برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض المهام المعرفية لأطفـال الروضـة مـن الجنسين على مستوى نموهم العقلي.

و**هدفت** الدراسة إلى التعرف على أثر تدريب أطفال الروضة على أداء بعض المهـام المعرفية التي تشبه مهام بياجيه، وتحديد أثر التدريب على نموهم المعرفي، وتكونت **العينة**

من ١٥ طفلاً يتراوح عمرهم الزمني من ٥,١ سنوات إلى ٥,٥ سنوات **واستخدمت** الدراسة مقياس النمو العقلي للأطفال، والبرنامج التدريبي المقترح، والذي يتضمن مهام وألعاباً من شأنها إثارة الطفل معرفياً وبذلك تنشط مجالات النمو المعرفي لدى الطفل في كافة مجالاته لاحتواء المهام على ألعاب جذابة للطفل يقبل عليها، وأوضحت **النتائج** تحسن مستوى النمو العقلي للأطفال بعد تطبيق البرنامج، مع التأكيد على أن المهام المعرفية المقدمة في البرنامج اعتمدت على الألعاب، و القصص، والأدوات المناسبة لسن الأطفال.

- **دراسة بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠)**
- **بعنوان: فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.**

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، واشتملت على الأساليب المعرفية التالية(الاندفاع – التروي– التسوية – الإبراز) وقد تكونت **العينة** من (٢٠) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة مقسمين إلى (١٠) مجموعة ضابطة و(١٠) أطفال مجموعة تجريبية **واستخدمت** الدراسة بطارية لقياس الصعوبات المرتبطة ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم واختبار جود أنف هاريس، وبرنامج لتنمية الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وأوضحت **النتائج** وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأساليب المعرفية لصالح القياس البعدى لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبذلك فقد أكدت الدراسة على أن أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من الممكن أن يتحسن مستواهم، وتنمو قدراتهم عند إعداد البرامج التي تتناسب معهم .

دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠)

بعنوان: دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم.

هدفت إلى دراسة الفروق في الأداء على مهام الذاكرة العاملة والانتباه والإدراك البصري المكاني والوعي القرائي بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات تعلم الحساب، وتحديد

مسببات اضطراب تجهيز المعلومات لدى ذوى صعوبات التعلم، وتكونت **العينة** من (٣٢) طفلاً من (٦ : ١٠) سنوات، **واستخدمت** عدة مهام معرفية, وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذاكرة العاملة (بصرية – لفظية) والانتباه المستمر السمعي والانتقائي البصري, والإدراك البصري المكاني والوعي القرائي. وتؤكد النتائج على كفاءة منظومة تجهيز المعلومات للأطفال ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم لطرق غير مناسبة لمعالجة واسترجاع المعلومات، وعدم القدرة على توزيع الانتباه وتقترح ضرورة إيجاد الطرق والأساليب المناسبة لتقديم المعالجة، واسترجاع المعلومات للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

- **دراسة نبيل السيد حسن (٢٠٠٠)**

بعنوان: أثر التعليم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين عوامل التعلم البيئي وصعوبات التعلم (اللغوية – المعرفية – البصرية– الحركية) وتكونت **العينة** عن (٢٣٨) طفلاً مقسمين إلى (١٦٨) من ذوي صعوبات التعلم، و(٧٠) من الأطفال العاديين بمرحلة رياض الأطفال فى المناطق الريفية والحضرية **واستخدمت** الدراسة برنامجاً يعتمد على المثيرات البيئية المتوفر حول الأطفال وكشفت النتائج عن وجود علاقة من عوامل التعلم البيئي (التعزيز – الاندماج الاجتماعي – الإرشاد العقلي – لعب الدور) بصعوبات التعلم (اللغوية _المعرفية _البصرية – الحركية) لأطفال ما قبل المدرسة، كما توصلت **النتائج** إلى وجود فروق دالة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في التوافق والانتباه، والتذكر البصري لصالح الأطفال العاديين وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموجودين فى المناطق الريفية والموجودين في المناطق الحضرية في عوامل الانتباه والتوافق وعوامل التعلم البيئي لصالح الأطفال الموجودين في المناطق الحضرية.

• دراسة نجوى أحمد عبد الله (٢٠٠٠) .

بعنوان: أثر اللغة اللفظية والصورة على التذكر قصير وطويل المدى لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الصورة والكلمة المسموعة والمكتوبة في التذكر قصيرة وطويل المدى، والكشف عن الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في عملية التذكر قصير وطويل المدى باستخدام الصورة والكلمة المسموعة والمكتوبة، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفلاً وطفلة ذوي صعوبات التعلم، و٣٢ من العاديين واستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة واختبار التشخيص المبدئي لذوي صعوبات التعلم، وكذلك ستة اختبارات لقياس التذكر السمعي والبصري، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التذكر قصير وطويل المدى بين الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة لدى العاديين لصالح الكلمة المكتوبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التذكر قصير وطويل المدى بين الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التذكر قصير وطويل المدى بين الكلمة المكتوبة والثلاثة متغيرات لصالح العاديين.

• دراسة هاينس (Hines 2000)

بعنوان: أثر استخدام التدريس الموسيقي الحركي وغير الحركي على التحصيل القرائي والحسابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

The Effects of Motoric and Non Motoroic Music Instruction on Reading and Mathematics Achievement of Learning Disabled Students in Kindergarten through Ninth Grade.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام التدريس الموسيقي الحركي كأسلوب والتدريس الموسيقي غير الحركي كأسلوب آخر في تنمية التحصيل لأطفال ما قبل المدرسة والأكبر سناً وكذلك فعالية أي من الأسلوبين (الموسيقي الحركي – الموسيقي غير الحركي) في تنمية مهارات القراءة والحساب لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (٥٨) طفلا من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمها إلى مجموعتين بحيث تتلقي كل مجموعة أسلوب من أساليب الدراسة واستخدمت الدراسة أنشطة موسيقية حركية، وغير حركية وقوائم تحديد ذوي

صعوبات التعلم، وقوائم تحديد الإنجاز القرائي والحسابي، وأسفرت **النتائج** عن فعالية استخدام أسلوب الموسيقي الحركي في تنمية الإنجاز القرائي والحساب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعدم جدوى أسلوب الموسيقي فقط في تنمية دافع الإنجاز للأطفال.

- **دراسة حسن ياسين الزعلوان (٢٠٠١)**

بعنوان: "فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت **العينة** من (٦٠) طفلاً وطفلة بمتوسط عمري ٦ سنوات مقسمة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، وتم تحديدهم من خلال تطبيق أداة ضعف الانتباه **وتم تصميم** البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، بحيث يعتمد على استراتيجيات لتعديل السلوك هما تكلفة الاستجابة، والتي تمثلت في خصم المعلم لنقاط محددة من الطفل عند قيامه بسلوك يدل على ضعف الانتباه، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض حيث يحصل الطفل على نقاط إضافية عند قيامة بسلوك نقيض لضعف الانتباه وأوضحت **النتائج** تحسن الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فعالية البرنامج السلوكي وفنياته في خفض ضعف الانتباه وكذلك عدم وجود فروق في القياس البعدي بين الذكور والإناث على مقياس ضعف الانتباه.

- **دراسة عزة محمد سليمان السيد (٢٠٠١)**

بعنوان : فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي علاجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية بمرحلة التعليم الابتدائي، وتتضمن صعوبات الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، وتكونت **العينة** النهائية للدراسة من ٤٠ طفلاً يتراوح عمرهم الزمني من (٦ : ٩) سنوات ومن ذوي صعوبات التعلم موزعين بالتساوي على المجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، **واستخدمت** الدراسة قائمة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية، واختبار الذكاء، والبرنامج التدريبي العلاجي وتوصلت **النتائج** إلى فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية في خفض صعوبات التعلم النمائية

للأطفال، والذى اعتمد على التعليم التفريدى، وتقديم محتوى مألوف للطفل من خلال عرض بعض وحدات المنهج المقرر على الأطفال بطريقة تناسب قدراتهم، وتراعي التدرج في تكوينهم المعرفى، مع استخدام الفنيات العلاجية المتنوعة والمناسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم كالنمذجة والتعزيز المادى والمعنوى.

- **دراسة فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢):**

بعنوان: فاعلية برنامج لتنمية التمييز البصري لدى أطفال الروضة.

هدفت الدراسة إلى تنميه التمييز البصري للأطفال ذوى صعوبات التميز البصري والكشف عن تأثير العمر الزمني والجنس والذكاء على درجة التمييز البصري لدى أطفال الروضة، وتكونت **العينة** من (١٠) أطفال يتراوح عمرهم الزمني من (٤ – ٥,٥) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، **واستخدمت** الدراسة برنامج التمييز البصري الذي يعتمد على فنيات سلوكية (التعزيز – الواجب المنزلي)، واستبيان التمييز البصري المصور لاطفال الروضة، وأسفرت **النتائج** عن فاعلية البرنامج وفنياته السلوكية في تنمية التمييز البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية، وكذلك وجود تأثير العمر الزمني ودرجة الذكاء على التمييز البصري لطفل الروضة، حيث يزداد قدرة الطفل على التمييز البصرى بزيادة عمره الزمنى ودرجة الذكاء.

- **دراسة محمد عبد الستار (٢٠٠٢)**

بعنوان: فعالية برنامج علاجي لاضطرابات بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية برنامج علاجي لاضطراب الانتباه والإدراك لذوي صعوبات التعلم واختبار فعالية الفنيات السلوكية المختلفة معهم، وتكونت **العينة** من(٦٤) طفلاً وطفله بالصف الرابع الابتدائي مقسمين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، **واستخدمت** الدراسة مقياس اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ومقياس اضطراب الإدراك، ومقياس تحديد الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، وبرنامجاً علاجياً للحد من اضطراب العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم وأوضحت **النتائج** فعالية البرنامج المقترح، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في القياسات البعدية للانتباه والإدراك، كما

أشارت النتائج إلى فعالية الفنيات السلوكية كالتعزيز والحوار والمناقشة وأسلوب النمذجة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

- **دراسة السيد عبد الحميد (٢٠٠٣)**

بعنوان: صعوبات التعلم والإدراك البصري.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج مصور في علاج الإدراك البصري كأحد صعوبات التعلم النمائية، وأثر ذلك على تحسين مستوي القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتكونت **العينة** من (٦٤) طفلاً وطفلة من ذوى صعوبات التعلم يتراوح عمرهم الزمني من (٦ : ٨)سنوات مقسمين إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة **واستخدمت** الدراسة مجموعة الأنشطة المصورة لتحديد مستوى الإدراك البصري ومجالاتة واختبار الإدراك البصرى المصور للأطفال وكشفت **النتائج** عن تحسن مهارات الإدراك البصري النمائية والمتمثلة في المطابقة والتمييز الإدراكي (الشكل ، والحجم) والثبات الإدراكي والإدراك المكاني وتمييز الشكل والأرضية والإغلاق البصري والتآزر البصري – الحركي بينما لم تكشف النتائج عن دلالة إحصائية للفروق في القراءة.

- **دراسة محمود زايد ملكاوى (٢٠٠٣)**

بعنوان: فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أطفال من ذوى صعوبات تعليمية.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت **العينة** من ٣٠ طفلاً وطفلة بمتوسط عمري ٦ سنوات قسمين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة **واستخدمت** الدراسة اختباراً لتحديد ذوى صعوبات التعلم، واختبار ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وبرنامج التعزيز، حيث كان التعزيز رمزياً على شكل (فيش) وعلى الطفل تجميع اكبر عدد منها حيث يحصل الطفل هنا على التعزيز عند قيامه بسلوك الانتباه والامتناع عن النشاط الحركي الزائد، واستمر البرنامج ٦ أسابيع، وأسفرت **النتائج** عن فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه، والنشاط الزائد لدى العينة التجريبية، وكذلك لدى كل من الذكور والإناث بنفس الكفاءة.

• دراسة هيمو (Heimo, 2003)

بعنوان: صعوبات التعلم وعلاقتها باكتساب المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة

Learning Disabilities and Relational Concepts at Preschool Age.

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير صعوبات التعلم على اكتساب المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتحديد إمكانية التعرض للإصابة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب عندما يصل الطفل إلى المرحلة الثانية (مرحلة الروضة) من التعليم من خلال تحديد مدى قدرة الطفل على اكتساب وتكوين المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت **العينة** من ٦٠طفلا وطفله يتراوح عمرهم الزمني من (٥,٨ – ٦,١) عام **واستخدمت** الدراسة اختبار تكوين المفاهيم الأساسية، اختبار تقييم الإدراك والذكاء والانتباه والجوانب الانفعالية، وأوضحت النتائج أن اكتساب المفاهيم في مرحله ما قبل المدرسة مرتبط بالعمليات المعرفية، وأن اختلال العمليات المعرفية من العوامل المنبئة للإصابة بصعوبات التعلم في المراحل التالية لمرحله الروضة من التعليم، ويعتبر تكوين المفاهيم من المؤشرات الدالة على إمكانية الإصابة بصعوبات التعلم.

• دراسة جون (John , 2003)

بعنوان: ذاكرة المعلومات اليومية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

Memory for Everyday Information for Children With Learning Disabilities.

هدفت الدراسة إلى مقارنة الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم من حيث استدعاؤهم للمعلومات اليومية والمفاهيم التعليمية التي يمرون بها في حياتهم اليومية، وتكونت **العينة** من مجموعتين من الأطفال ذوى صعوبات التعلم أحداهم تجريبية والأخرى ضابطة بمتوسط عمري ٦٠ سنوات، **واستخدمت** الدراسة مقياس الاستدعاء، واختبار الإنصات للجمل وذاكرة الألفاظ والذاكرة البصرية وشملت مهام الذاكرة اليومية استدعاء رقم الهاتف وبعض الأنشطة الموسيقية والمكتبية والحركية، وأشارت **النتائج** إلى قصور الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين في ذاكره الأحداث اليومية، وتكوين المفاهيم، وهذا يؤثر على قدرة الأطفال في عمليات القراءة مما يؤدي إلى صعوبات في القراءة فيما بعد. كما أشارت النتائج

الى أن توفر المثيرات قلل بصورة ملحوظة من الفروق الجماعية في مهام التذكر الأكاديمية واليومية وتتفق هذه النتائج مع نتائج مع الأبحاث السابقة التي أوضحت أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يستخدمون استراتيجيات الاستدعاء بصوره فعالة وأن بعض الأطفال يعانون من صعوبة فى استرجاعهم للمعلومات المخزنة فى الذاكرة بصورة تعوقهم عن التعلم

- **دراسة فاطمة عبد الله محمد العقلا (٢٠٠٤)**

بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي لتنمية الذاكرة قصيرة المدى لدى عينة من الأطفال في الفئة العمرية (٥ : ٦) سنوات في مدينة الرياض.

هدفت الدراسة للتحقق من مدى فاعلية برنامج تعليمى لتنمية الذاكرة قصيرة المدى للأطفال وتكونت **العينة** من ٣١ طفلاً من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ويتراوح عمرهم الزمنى من (٦:٥) سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، و**استخدمت** الدراسة مقياس الذاكرة قصيرة المدى وبرنامجاً لتنميه الذاكرة قصيرة المدى واشتملت البرنامج على مواقف وخبرات وأنشطة وأساليب تعليمية متنوعة، ومجموعة من الاستراتيجيات التى تعتمد على التكرار والتجميع وترميز المجموعات وادخالها فى البنية المعرفية واسترجاعها عندما يطلب ذلك مع التأكيد على ارتباط الأنشطة بمنهج الروضة وشمولها خبرات حياتية متنوعة تتسم بالمرونة والاستمرارية ومراعاة الفروق الفردية وأسفرت **النتائج** عن فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذاكرة قصيرة المدى لأطفال الروضة الذكور والإناث منهم.

- **دراسة كوشن (Cochin , 2004)**

بعنوان: الإدراك البصري لدى الأطفال Visual perception in children.

هدفت الدراسة إلى الربط بين الإدراك البصري للحركة والنشاط العصبي، وتكونت **العينة** من مجموعات عمرية متتابعة من الأطفال مستخدمي اليد اليمنى، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من(٢:٥) سنوات، ومن (٦:٩) سنوات بمتوسط عمري ٤,٥ سنوات و**استخدمت** الدراسة فيلم فيديو يعرض صور ثابتة ومتحركة ومجسمة وتم تسجيل إدراك الأطفال للأفلام المشاهدة أثناء عرض هذه الأفلام، وأظهرت **النتائج** أن قدرة الأطفال الأصغر سناً أعلى من أقرانهم الأكبر سناً في إمكانية الطاقة الخاصة بالإدراك البصري وأن امكانية تحديد اتجاه

الحركة البشرية الفعلية يكمن فى الفص الأيسر من المخ، وأن حركة الإنسان الافتراضية تعمل على تنشيط مناطق عصبية مختلفة.

- **دراسة مرفت نور الدين يمني زايد (٢٠٠٥)**

بعنوان: فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري في اكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لأطفال ما قبل الدراسة.

هدفت الدراسة إلى معرفه فاعلية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري لاكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لأطفال ما قبل المدرسة، وتحديد فاعلية هذا البرنامج على الذكور والإناث، وتكونت **العينة** من (٥٠) طفلاً وطفلة من أطفال ملتحقين برياض الأطفال يتراوح عمرهم الزمن من(٥ : ٦) سنوات، **وتم استخدام** برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري لاكتساب الاستعداد للقراءة فى اللغة الانجليزية لأطفال ما قبل المدرسة ومقياس الاستعداد للقراءة اللغة الإنجليزية، واستمارة البيانات الثقافية والاجتماعية وأسفرت **النتائج** عن تفوق الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج على مقياس الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية كما أكدت الدراسة على تفوق الذكور في المجال المعرفي والمهاري على بطاقات تقويم البرنامج وكذلك تفوق الإناث في المجال الوجداني، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث الذين تعرضوا للبرنامج على مقياس الاستعداد للقراءة فى اللغة الانجليزية .

- **دراسة ليدل و راسموسن (Liddell & Rasmussen, 2005)**

بعنوان: سمات الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

Memory Profile of Children with Nonverbal Learning Disabilities.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الذاكرة البصرية واللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، والتعرف على سمات القوة والضعف في قدرات الذاكرة البصرية لديهم وتكونت **العينة** من عدة مجموعات متتالية في العمر الزمني للأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية حيث شملت أطفالاً من (٤: ٦) ومن (٧ : ٩) ومن (١٠ : ١٢) سنة **واستخدمت** الدراسة مقياس ذاكرة الأطفال ومقياس الذاكرة البصرية وأوضحت النتائج قصور الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم مقارنة بأدائهم في الذاكرة اللفظية وانخفاض قدرة الأطفال في الاختبار الفرعي المتمثل في ذاكرة الوجوه بالرغم من قدراتهم المتوسطة في

التذكر البصري والمنخفضة عن مقارنتها بالذاكرة اللفظية، وأوضحت **النتائج** أن ذلك قد يرتبط بالخلل الوظيفي في النصف الأيمن من المخ، إضافة إلى ذلك أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى الذاكرة الفورية، وقد يؤدى ذلك إلى العديد من الاضطرابات الأخرى، وقد أكدت الدراسة فى نتائجها على ضرورة فهم وتعميق سمات الذاكرة البصرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم لتحديد الرعاية والعلاج المناسب لهذة الفئة.

- **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥)**

بعنوان: بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوى القصور فى المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم اللاحقة قياسا بأقرانهم العاديين وذلك فى كل من الانتباه والإدراك والذاكرة، حيث تمثل تلك العمليات أهم ما يجب أن يقوم عليه التعلم لأطفال الروضة، واشتملت **العينة** على ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور الملتحقين بالمستوى الثانى برياض الأطفال، وبلغ عدد كل مجموعة (١٠) أطفال حيث تكونت المجموعة الأولى من أطفال يعانون من قصور فى الإدراك الصوتى، وصعوبة التعرف على الحروف الهجائية وتكونت المجموعة الثانية من أطفال يعانون من قصور فى التعرف على الأرقام والأشكال، بينما تكونت المجموعة الثالثة من الأطفال العاديين، **واستخدمت** الدراسة بعض المواقف والألعاب لتحديد مستوى الأطفال فى العمليات المعرفية، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم ومقياس الانتباه والنمو الادراكى واختبار الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، وأوضحت **النتائج** وجود فروق دالة إحصائيا بين أطفال الروضة العاديين وذوى صعوبات التعلم ممن يعانون من قصور فى مهاراتي التعرف على الأشكال والأرقام، وذلك فى كل من الانتباه والإدراك والذاكرة طويلة وقصيرة المدى لصالح الأطفال العاديين، كما انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أطفال المجموعتين ذوى صعوبات التعلم فى المتغيرات المعرفية موضوع الدراسة وأكدت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الانتباه والإدراك والتذكر لدى الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم .

• دراسة نجاح إبراهيم حسين الصايغ (٢٠٠٦)

بعنوان: فعالية برنامج إرشادي في علاج اضطراب الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تأثير برنامج علاجي يقدم للأطفال والأمهات والمعلمين لمواجهة مشكلة اضطراب الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال، وتكونت **العينة** من (٤٠) طفلاً وطفلة يتراوح عمرهم الزمني من (٦-١٢) سنة، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات الأولى تجريبية تعتمد على إرشاد سلوكي من المتخصصين فى مجال التربية والثانية تعتمد على إرشاد من المعلمين، والثالثة: تعتمد على إرشاد مقدم من الوالدين ومجموعة ضابطة **واستخدمت** الدراسة اختبارات للتعرف على اضطراب الانتباه وفرط الحركة ، برنامج إرشادي يعتمد على فنيات سلوكية (التعزيز – المحاكاة – النمذجة) وأوضحت **النتائج** فاعلية البرنامج وفنياته في خفض اضطراب الانتباه وفرط الحركة بكفاءة فينما أوضحت النتائج فاعلية دور الأمهات في خفض الاضطراب ولكن بدرجة قليلة، وفاعلية البرنامج المستخدم من المعلمين بدرجة متوسطة.

• **دراسة كرودس، ريدل (Cruddace & Riddell , 2006)**

بعنوان: عمليات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات الحركة والقراءة

Attention Processes in Children with Movement Difficulties, Reading Difficulties.

هدفت الدراسة إلى فحص أنماط العلاقة بين عمليات الانتباه وصعوبات الحركة والقراءة لدى الأطفال وتكونت **العينة** من ٩ أطفال بمتوسط عمر ٧ سنوات، **وتم متابعة** الأطفال لتحديد المجموعات ذات صعوبات القراءة والحركة أو كليهما ثم تم اختبار هذه المجموعات بإستخدام بطارية تقييم الانتباه المعرفى، وأوضحت **النتائج** أن احتمال حدوث صعوبات الحركة متلازماً مع صعوبات القراءة أعلى من حدوث صعوبات الحركة بمفردها ويترتب على كليهما صعوبات تعلم معرفية إضافة إلى ذلك كان الأطفال ذوى اضطرابات الحركة سواء ارتبطت بصعوبات القراءة أو لا أقل فى أدائهم على جميع مقاييس الانتباه مقارنة بالأطفال العاديين ولم يكن الأطفال ذوى صعوبات القراءة أضعف فى مقاييس الانتباه مقارنة بالأطفال العاديين.

• دراسة ديلان والبير، (Delann& Alper, 2006)

بعنوان: تعليم الأطفال الصغار اكتساب الانتباه باستخدام القصة الاجتماعية

Teaching a Young Child to Appropriately of Peers Using Asocial Story Intervention.

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية استخدام القصة الاجتماعية في إكساب الأطفال الصغار القدرة على الانتباه، وتكونت **العينة** من الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم ويتراوح عمرهم الزمنى ما بين (٤ : ٨) سنوات، و**استخدمت** الدراسة القصة الاجتماعية المعتمدة على مثيرات لفظية وبصرية، وراعت مناسبة القصة لعمر الأطفال، **واستخدمت** تصميم المواقف الأساسية لتقيم كفاءة انتباه الأطفال، ومنها اكتساب الطفل القدرة على الانتباه بالنظر فى وجه احد الأقران أثناء سرد القصة أو القيام ببعض المهام أثناء سرد القصة كتناول الأقلام ورسم بعض شخصيات القصة وأشارت **النتائج** إلى أن أسلوب القصة الاجتماعية ذو فاعلية في تحسين انتباه الأطفال وبعض السلوكيات الاجتماعية. ويفضل استخدامه مع الأطفال ذوي اضطراب الانتباه لفاعليته في تحسين المدى الزمني للانتباه، كما أكدت على فاعلية النظام التعليمي الذى يعتمد على الدمج مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

• **دراسة جاردنر، يول (Gardner & yule, 2006)**

بعنوان: تطوير برنامج متعدد النماذج والاسر للأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

The Development of Multi-Model, Multi Family Treatment Program for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder.

هدفت الدراسة إلى تزويد الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة واسرهم ببرنامج علاجي للحد من هذا القصور، ويعتمد هذا البرنامج على النموذج الفعال والشامل لعلاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، والذي يتضمن العديد من نماذج الخدمة للطفل والأسرة وتكونت **العينة** من الأطفال في سن ٦ سنوات ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وأسرهم، **واستخدم البرنامج** عناصر العلاج الأسري الجماعي والتربية السيكولوجية والرعاية والدعم السيكولوجي حتى يمكن الحصول على مزايا كل من العلاج

الجماعي والعلاج الأسرى حيث يحصل جميع المشاركين علـى تعلـيم سـيكولوجي يـشمل معلومات عن اضطراب الانتباه وفرط الحركة وكفاءة العلاج والرعاية السلوكية، كما يحتوى البرنامج على عناصر مساندة حيث استخدم التأثير الإيجابي للتعزيـز المـادي والمعنـوي. وأسفرت **النتائج** عن فاعلية التأثير الإيجابي لدعم الآخرين نحو تقدير الذات بجميع أعـضاء الأسرة، وكذلك ضرورة أن يتكون البرنامج الفعال والشامل لعلاج اضطراب الانتباه وفـرط الحركة من العديد من نماذج الخدمة (العلاج السيكولوجي، والعلاج الطبي، والعلاج السلوكي) حيث ساهم ذلك فى تقليل أعراض الاضطراب لدى الأطفال.

- **دراسة فيشر (Fisher, 2007)**

بعنوان: أثر منهج لتعليم الفنون على قدرة الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

The Effects of method of art instruction on the visual perception Ability of kindergarten children.

هدفت الدراسة إلى تنمية التركيز على تفاصيل العالم البصري لدى الأطفال، وتزويـد الأطفال بفرص لتنمية الانتباه بتفاصيل العالم البصري، واختبار فاعلية برنامجين فـي تنميـة الإدراك البصري لدى الأطفال مع تحديد أهم مجالات الإدراك البـصري للأطفـال، وهـي الموضع في الفراغ والتآزر البصري الحركي وتكونت **العينة** من (١٥) طفـلاً وطفلـة فـي مرحلة الروضة، و**استخدمت** الدراسة برنامجاً فنياً منهجياً مفتوحاً يشمل عنصر التدريب على الإدراك البصرى، ويسمى برنامج كيمبل للأنشطة الفنية ونفس البرنـامج الفنـي المنهجـي المفتوح بدون عنصر التدريب على الإدراك البصرى واختبـار ماريـا فروسـتنج التنمـوي للإدراك البصري، وأشارت **النتائج** إلى فاعلية برنامج الأنشطة الفنية الذي يعتمد على التدريب لزيادة الإدراك البصري في تنميه هذا المجال لدى الأطفال بأبعاده المتمثلة في التآزر البصري الحركي وإدراك الموضع في الفراغ، كما ساهم ذلك فى تحسين التنسيق بين العين واليد للطفل وارتباط الإدراك البصري بالتركيز والانتباه فى صورة علاقة طردية كما أوضـحت النتـائج فاعلية البرامج الفنية فى منح الأطفال فرصاً اكبر لفحص الخصائص البصرية الموجودة فـى البيئة المحيطة بهم.

• دراسة كينى (Kenny, 2007)

بعنوان: رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (دراسة استكشافية).

Caring for Children with Learning Disabilities "An Exploratory Study".

هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل طبيعة نتائج الرعاية والتوافق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وآبائهم، وتحديد العوامل التى تساعد على توفير مقدار من التوافق النفسي للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت **العينة** من ٣٢ مشاركاً من الأطفال يتراوح عمرهم الزمني من (٤ : ٦) سنوات ومن ذوي صعوبات التعلم وآبائهم. و**استخدمت** الدراسة استبيان الرعاية المقدمة للأطفال، وقائمة الصعوبات السلوكية، ومواقف لتقديم الخدمة والرعاية للأطفال، واستراتيجيات التوافق وأسفرت **النتائج** عن ميول مرتفعة من الآباء للقيام برعاية أطفالهم، حيث أن هؤلاء الأطفال يحصلون على دعم غير ملائم وأوضحت بعض الاستراتيجيات ذات الفاعلية في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع التأكيد على عدم ملائمة الأسلوب الحالي المقدم لخدمة هؤلاء للأطفال وتحديد بعض الفنيات والاستراتيجيات المناسبة لذوى صعوبات التعلم كالتعلم الاجتماعي، والدمج، والتنوع فى تقديم المناهج والخدمات والخبرات.

• دراسة روجر، أودري، ديبرا (Roger, Audrey, Debra, 2007)

بعنوان: فاعلية أنشطة مهارات الحركة الدقيقة على تنمية الانتباه لدى أطفال الروضة

The effect of fin motor skill activities on kindergarten student attention.

هدفت الدراسة إلى استكشاف فعالية أنشطة مهارات الحركة الدقيقة على نمو الانتباه لدى الذكور والاناث وتكونت **العينة** من ٦٨ طفلاً من أطفال الروضة مقسمين إلى مجموعة تجريبية (٣٦) ومجموعة ضابطة (٣٢) وموزعين على خمسة فصول فى إحدى المدارس العامة وتعرض جميع الأطفال لبرنامج يشتمل على أنشطة الحركة الدقيقة النموذجية مثل التلوين والتخطيط، واللعب بالأشياء الصغيرة بينما تعرضت المجموعة التجريبية إلى أنشطة إضافية واستخدام الملاعق والشوك في تحريك الأشياء الصغيرة وتم **استخدام** اختبار فرعى

للانتباه ضمن نظام التقييم المعرفي وأوضحت **النتائج** وجود تفاعلات ملحوظة بين الأطفال من الجنسين وان استجابة البنات كانت ايجابية للأنشطة المعروضة؛ مما يدل على فاعلية مهارات الحركة الدقيقة في تنمية الانتباه لدى البنات أكثر من الذكور، وأكدت الدراسة على الحاجة الى مزيد من الأبحاث لاستكشاف المواد الفعالة للذكور والعوامل المرتبط بها مثل ميول واهتمامات الأطفال.

- **دراسة أمال احمد مصطفى (٢٠٠٨)**

بعنوان: فعالية برنامج للتعليم العلاجي فى تنمية مستوى الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج للتعليم العلاجي يعمل فى الأساس على تنمية الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء فى اللغة العربية أو فى الحساب، والاكتشاف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والعمل على الحد من هذا القصور الذى يترتب عليه صعوبات تعلم أكاديمية أيضا، والتعرف على إمكانية استمرار أثر البرنامج المستخدم بعد انتهائه و خلال فترة المتابعة، **استخدمت** الدراسة بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم، وأنشطة لعب مهارية للأطفال ومقياس المسح النيرولوجى السريع للتعرف على صعوبات التعلم ومقياس مستوى الإدراك للأطفال، وبرنامج التعلم العلاجي وتكونت **العينة** من ٣٠ طفلاً من أطفال السنة الثانية بالروضة يتراوح عمرهم من (٥:٦) سنوات مقسمة إلى ثلاث مجموعات، الأولى لديها صعوبات تعلم فى اللغة، والثانية: لديها صعوبات تعلم فى الحساب والثالثة ضابطة وأسفرت **النتائج** عن فاعلية البرنامج المستخدم لدى كلاً من المجموعتين التجريبيين واستمرار فاعلية البرنامج فى القياس التتبعى .

- **دراسة شيخة محمد سعيد الملا (٢٠٠٨)**

بعنوان: برنامج سيكودراما لخفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة للأطفال الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة .

هدفت الدراسة تصميم برنامج سيكودرامى لخفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لأطفال الرياض بدولة الإمارات العربية المتحدة والتعرف على فاعليته وتكونت عينة

الدراسة من (٩) أطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة حيث يتراوح عمرهم الزمني من ٤-٦ سنوات واستخدمت الدراسة مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم وبرنامج سيكودرامى لأطفال الروضة وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم فى خفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بصورته (المنزل والروضة) وعدم جدوى البرنامج فى خفض اضطرابات السلوك بصورة المنزل وكذلك فعالية البرنامج فى الخفض من نقص الانتباه بعد مرور فترة زمنية (القياس التتبعى) .

- **دراسة هدى علي سالم (٢٠٠٨)**

بعنوان: فعالية برنامج في الحد من القصور اللغوي كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة .

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج أنشطة في الحد من القصور اللغوي ببعدية : التعرف على الحروف الهجائية والوعي الصوتي باعتبارهما مؤشرين لصعوبات التعلم لدى الأطفال، وتكونت **العينة** من أطفال المستوي الثاني برياض الأطفال وكان قوامها (١٤) طفلا وطفلة مقسمين إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، و**استخدمت** الدراسة اختبار الذكاء جودانف هاريس، واختبار المسح النيرولوجى، وبطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، والبرنامج التدريبي للحد من القصور اللغوي للأطفال وأسفرت **النتائج** عن فعالية البرنامج في خفض القصور اللغوي ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعي الصوتى باعتباره مؤشراً لصعوبات التعلم لأطفال الروضة .

- **دراسة ويليميس، داي (Williams & Day , 2008)**

بعنوان: التعديل السلوكي المعرفي والإدراك البصري المكاني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

Cognitive behavioral modification and visual-spatial perception in children with learning disabilities.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرامج السلوكية المعرفية في تنمية الإدراك البصري والمكاني للأطفال وتضمنت **العينة** ٢٧ طفلاً مقسمين إلى (١٣) فى مجموعة إناث، و (١٤) مجموعة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري ٦ سنوات، و**استخدمت**

الدراسة نموذجاً مختلطاً لتحليل وتقييم أداء الأطفال في اختبار الإدراك البصري المكاني وأوضحت النتائج وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق في التحسن بين مجموعة الذكور والإناث؛ مما يؤكد على فاعلية البرامج السلوكية المعرفية لدى المجموعتين بنفس الكفاءة، كما أوضحت النتائج وجود عيوب في الذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال، مع التأكيد على فاعلية العلاج المعرفى فى زيادة التركيز وإثارة دافعية المشاركين نحو الانتباه للمثيرات المتنوعة، حيث يتأثر ذوى صعوبات التعلم بنوع المثير سواءاً أكان لفظيّ ام غير لفظيى.

خلاصة وتعقيب:

يتضح من الدراسات السابقة عدم وجود دراسة مباشرة في موضوع الدراسة الحالية وعينتها على وجه الخصوص، كما أن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بإعداد وتقييم برامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.

ولقد تنوعت الدراسات التي تناولت العمليات المعرفية والنمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة العاديين، فهناك بعض الدراسات التي أوضحت فعالية البرامج المقدمة فعلياً والمعدة من وزارة التربية والتعليم على النمو المعرفي بصورة إجمالية (صفاء محمد، ١٩٩٩)، وقد قامت الباحثة بالاطلاع على هذه البرامج للاستفادة منها في وضع برنامج الدراسة الحالية، كما أن هناك بعض الباحثين قاموا بإعداد برامج تتناول النمو المعرفي أيضاً بصورة إجمالية (عادل عبد الله ، ١٩٩٩)، وهذا بدوره يؤكد على أهمية هذا المجال لأطفال الروضة عامة.

وقد استفادت الباحثة من دراسة (صفاء محمد، ١٩٩٩) حيث قدمت الدراسة نموذجاً من البرامج المقدمة للأطفال التي تهدف إلى تحقيق النمو العقلي المعرفي، وهو ما يرتبط بهدف الدراسة الحالية، إضافة إلى أن توضيح الدراسة في احدى نتائجها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في النمو العقلي المعرفي يؤكد لدى الباحثة اختلافها مع أحد المحكات اللازمة لتشخيص صعوبات التعلم المتمثل في المشكلات المرتبطة بالنضوج.

كما استفادت من دراسة (عادل عبد الله، ١٩٩٩) في اختيار الأنشطة والمهام التي أعدتها في برنامج الدراسة الحالية، حيث أكدت الدراسة علي ضرورة الاعتماد على الألعاب

والقصص لتحسين النمو المعرفي للأطفال، وهذا ما تبنته الدراسة الحالية في محتويات جلساتها.

وقد استفادت الباحثة من دراسة (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٢)و (نجاح إبراهيم حسين الصايغ، ٢٠٠٦) حيث أوضحت الدراسة أهم الفنيات السلوكية المقدمة مع هذه الفئة (التعزيز والواجب المنزلي) والتي تساعد على تنمية بعض عملياتهم المعرفية (التمييز البصري) و(الانتباه).

ولقد أكدت بعض الدراسات على عمليات معرفية بعينها كالانتباه (نجاح إبراهيم حسن، ٢٠٠٦) (شينا، ٢٠٠٦) والإدراك (فوقية حسن عبد الحميد، ٢٠٠٢) (مرفت نور الدين يمني، ٢٠٠٥) والذاكرة (فاطمة عبد الله محمد ، ٢٠٠٤) وقد تم إعداد برنامج خاص لكل عملية معرفية مما يؤكد على ضرورة تقديم هذه العمليات العقلية لطفل الروضة عامة ، وذوي صعوبات التعلم خاصة، حيث أنهم يعانون من قصور في هذه المجالات، والتي تعد السبب الأول في عدم القدرة على التعلم بصورة جيدة .

وهناك دراسات تناولت الفروق بين الأطفال من الفئات المختلفة في عملياتهم المعرفية والتي أسفرت عن وجود فروق بين فئات الأطفال في تلك العمليات، الأمر الذي يؤكد على ضرورة إعداد برامج لتنمية العمليات المعرفية لكل فئة من الفئات المختلفة للأطفال وفقاً لاحتياجاتهم وخصائصهم، وهذا ما تسعي إلى تحقيقه الدراسة الحالية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ولقد تنوعت الدراسات بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، حيث هدفت بعضها إلى تقديم برامج لتنمية مهارات وقدرات تلك الفئة (محمد رياض أحمد، ١٩٩٧) (بطرس حافظ، ٢٠٠٠) (محمد عبد الستار، ٢٠٠٢) (عرفات صلاح شعبان، ٢٠٠٤).

كما استخدمت بعض الدراسات أساليب وطرقاً وفنيات متنوعة للخفض من حدة صعوبات التعلم كالتعلم البيئي واستخدام اللغة اللفظية والمصورة، و البرامج المعرفية السلوكية وفنياتها، والموسيقي الحركية وغير الحركية، والتعليم العلاجي، والبرامج التدريبية، والتدخل المبكر وأساليبه، واستخدام تحليل المهمة والعمليات العقلية. (نبيل السيد، ٢٠٠٠) (نجوى أحمد

عبد الله، ٢٠٠٠) (هاينس، ٢٠٠٠) (عزه محمد سليمان، ٢٠٠١) (حمدان فضة، سليمان رجب، ٢٠٠٧) (منال محروس، ٢٠٠٦).

وهناك دراسات أوضحت خصائص وطبيعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأسبابها وكذلك طرق تناولهم وتجهيز المعلومات لديهم وعملياتهم المعرفية (لطفي عبد الباسط، ٢٠٠٠) (جرنيباك، ٢٠٠٠) (صلاح منتصر عمر، ٢٠٠٢) (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣) (هيمو، ٢٠٠٣) (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٤) (عادل عبد الله، ٢٠٠٥) (فوقية أحمد، ومحمد حسين، ٢٠٠٦).

وهناك بعض الدراسات هدفت إلى تقييم برامج معدة فعلياً للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وبذلك تنوعت الدراسات التي هدفت إلى تقديم برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفحص خصائصهم المتنوعة بدقة، وهذا ما قد استفادت به الباحثة عند إعداد برنامج دراستها الحالية، حيث اطلعت على هذه البرامج والدراسات، وحددت أي الفنيات والاستراتيجيات التي تناسب تلك الفئة، إضافة إلى إعداد برنامجها في ظل خصائصهم واحتياجاتهم.

وبالنسبة للعينة التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد اتفقت الدراسات الخاصة بالعمليات المعرفية في عيناتها، حيث تناولت أطفال الروضة؛ مما يؤكد على أهمية النمو المعرفي والعمليات العقلية لدى الأطفال من (٤ : ٦) سنوات.

بينما ندرت الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، حيث تناولت معظم الدراسات عينة الأطفال ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتم تقديم برامج لهم وتحديد خصائصهم بدقة، الأمر الذي يؤكد على أهمية الدراسة الحالية، وضرورة إعداد البرامج والدراسات الوصفية لتحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.

ولقد تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة لتحقيق أهدافها ووفقًا لطبيعة كل دراسة.

- كما أشارت نتائج الدراسات إلى فعالية البرامج المقدمة لهذه الفئة، حيث يستجيب الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة ايجابية للبرامج المقدمة له.

فروض الدراسة:

استخلصت الباحثة من عرض الاطار النظرى و الدراسات السابقة مجموعة من الفـــروض على النحو التالى

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقيـــاس الانتبـــاه (صورة الروضة) لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الانتباه (صورة المنزل) لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليـــات المعرفيـــة علـــى مقيـــاس الإدراك البصري لصالح التطبيق البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليـــات المعرفيـــة علـــى مقيـــاس الادراك السمعى لصالح التطبيق البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس التذكر البصرى لصالح التطبيق البعدي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس التذكر السمعى لصالح التطبيق البعدي.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطات رتـــب درجـــات الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم في التطبيق البعدى والتتبعى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية علـــى مقاييس العمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك- التذكر).

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الخطوات الإجرائية للدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

بعد عرض الفصل السابق للدراسات السابقة، يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية من منهج الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة ووصف للخطوات الإجرائية والميدانية والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم التوصل إليها بعد تطبيق الأدوات.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي, الذي يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين إحداهما مستقل (البرنامج) والآخر تابع (العمليات المعرفية), وقد استخدمت الباحثة التصميم ذو المجموعة الواحدة كأحد تصميمات المنهج شبه التجريبي, والذي يعتمد على القياس القبلي للمتغير التابع, ثم يدخل المتغير المستقل (التجريبي) وبعد فترة التجريب تعيد الباحثة قياس المتغير التابع (القياس البعدى مرة أخرى ويعتبر الفرق في القياسيين دليلاً على فعالية العامل المستقل (البرنامج).

ويُعد التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة من أكثر التصميمات مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية, وعينتها كما أن من مزايا هذا التصميم أن المجموعة التجريبية هي نفس المجموعة الضابطة.

ويؤدى التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة إلى التكافؤ شبه التام, فالفرد في المجموعة يناظر نفسه قبل إدخال العامل التجريبي وبعده, مما يجعل هذا التصميم يمتاز بتوفير الوقت والجهد والتكافؤ شبه الكامل بين الأفراد قبل وبعد التجربة.

(محمود منسي، سهير كامل، ٢٠٠٢ : ٤٥٩)

ويؤخذ على هذا المنهج إمكانية إرجاء الفرق بين نتائج القياس القبلي والبعدى إلى عامل النضج وليس إلى العامل التجريبي (البرنامج), ولذلك قامت الباحثة بتقديم برنامج دراستها في أقل فترة ممكنة لتجنب تأثير عامل نضج الأطفال على نتائج الدراسة، كما تم عمل قياس تتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج بهدف رصد فعالية البرنامج بعد مرور فترة زمنية للتأكد من ثبات نتيجة القياس البعدى.

المجتمع الأصلي للدراسة:

ويتكون المجتمع الأصلي للدراسة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ويتراوح عمرهم الزمني من ٥ : ٦ سنوات.

عينة الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على اختيار العينة بطريقة عمدية, تبعاً لطبيعة متغيرات الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم وذلك من عينة كلية قوامها (٢٣٥) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بروضة النيل الخاصة التابعة لإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة.

وتم اختيار عينة الدراسة تبعاً للخطوات التالية:

- قامت الباحثة بتحديد روضة النيل الخاصة نظراً لطبيعة الإجراءات التطبيقية بالدراسة الحالية حيث يتوفر بالروضة عدد كبير من القاعات مما يسمح بتوفر عينة الدراسة الحلية وكذلك توفير الروضة للإمكانيات التي تساعد على سير إجراءات التطبيق (قاعة نشاط منفصلة) وقت يومي لكل طفل.
- قامت الباحثة بتطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد: عادل عبد الله (أ) : ٢٠٠٥) وذلك على عينة قوامها (٢٣٥) طفلاً لتحديد عينة الأطفال ذوى صعوبات التعلم وقد بلغت بعد استبعاد حالات الإعاقة الحسية، الغياب، رفض الوالدين لمشاركة أبنائهم في البرنامج الحالي (١٠) أطفال من ذوى صعوبات التعلم.
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار جوادنف هاريس (تقنين محمد فرغلى، عبد الحليم محمود، صفية مجدي، ٢٠٠٤)، حيث تتراوح درجات ذكاء الأطفال بين ٩٠ : ١١٠ درجة ذكاء.
- قامت الباحثة بالتأكد من العمر الزمني للأطفال ذوى صعوبات التعلم, حيث يقع ما بين (٥ : ٦) سنوات كما تضمنت العينة كلاً من الذكور والإناث.

تجانس العينة:

- قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني, والذكاء, وصعوبات التعلم, كما يتضح من جدول (١).

جدول (١)

دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني والذكاء وصعوبات التعلم

المتغيرات	كا ٢	الدلالة
الذكاء	١,٢	غير دال
العمر الزمني	١,٣	غير دال
صعوبات التعلم	٠,٨	غير دال

- يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة الدراسة بالنسبة لمتغير الذكاء والسن وصعوبات التعلم مما يدل على تجانس العينة.

أدوات الدراسة:

- اختيار رسم الرجل لجودانف هاريس (تقنين محمد فرغلى، عبد الحليم محمود، صفية مجدي، ٢٠٠٤).
- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد: عادل عبد الله ٢٠٠٦).
- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد عبد الرقيب البحيرى، عفاف عجلان، ٢٠٠٤).
- الاختبار النمائى للإدراك البصري (مصطفى كامل، ٢٠٠٥).
- اختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) .
- اختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة).
- برنامج تنمية العمليات المعرفية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

ومن الجدير بالذكر انه بعد تحديد الباحثة لعينة الدراسة الحالية باستخدام الأدوات السابقة؛ لاحظت الباحثة تعليق المعلمات على اختيار هؤلاء الأطفال دون غيرهم، حيث أن هؤلاء الأطفال يتسمون بضعف في تكوين المفاهيم وعدم المشاركة الإيجابية في الأنشطة. كما لاحظ ذلك أيضاً معلمات الأنشطة واللغة، مما يؤكد على صحة اختيار العينة ويمكن اعتبار المعلمات محكًا خارجيًا يؤكد على أن هؤلاء الأطفال من ذوى صعوبات التعلم.

١-اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس (Good Enough Hares)

- **وصف الاختبار:**

يطلب من المفحوص رسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه، ويكون التقدير فيه على أساس دقة الطفل في الملاحظة، وأساس تطور تصوره لموضوع مألوف في البيئة، وليس على المهارة الفنية في الرسم، وكان عدد مفردات الاختبار في الصورة الأصلية (٥١) مفردة وبعد تعديل هاريس (Hares)، وصل عدد المفردات إلى (٧٣) مفردة للرجل، (٧١) مفـــردة للمرأة، ويصلح هذا الاختبار لقياس ذكاء الأطفال من ٣ إلى ١٣,٥ سنة وقـــد اســـتخدم هـــذا الاختبار في الدراسة الحالية بهدف تقدير الذكاء لدى مجموعة الدراسة، وذلك للتأكـــد مـــن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يعانون من انخفاض في درجة الذكاء، فيكـــون ذلـــك مـــن الأسباب التي تؤدى إلى صعوبات التعلم لديهم، وكذلك التأكد من أن مجموعة الدراســـة تقـــع نسبة ذكائهم بين ٩٠ : ١١٠ درجة ذكاء. ويتم تصحيح هذا الاختبار وفق معيـــار التـــصحيح الخاص به.

- **تقنين الاختبار:**

قامت فاطمة حنفي (١٩٨٣) بتقنين الاختبار على عينة من أطفال الروضة تتـــراوح أعمارهم ما بين ٤:٦ سنوات وتم اختيار العينة من محافظات القـــاهرة والجيـــزة والدقهليـــة والفيوم واستخدمت اختبار استانفوردبينيه للذكاء كمحك خارجي لهذا الاختبار وتوصلت النتائج الى ان معامل الصدق .٧٩ ومعامل الثبات .٩٨ وهى معاملات مرتفعة تدل على صدق وثبات الاختبار و قامت (فوقية حسن، ٢٠٠٠) بتقنينه فى دراستها الاحتياجات النمائيـــة اللازمـــة لطفل الروضة على عينة قوامها ٨٠ طفل وطفلة يتراوح عمرهم الزمني من ٤ : ٦ ســـنوات وتوصلت النتائج الى ان معامل الصدق ٩٤. ،ومعامل الثبات ٨٠. ،وهى معاملات مرتفعـــة تؤكد صدق وثبات الاختبار، كما قام (محمـــد فرغلـــى – محمـــود عبـــد الحلـــيم – صـــفية مجدى،٢٠٠٤) بإعادة تقنين الاختبار للبيئة العربية عن طريق تطبيقه على عينـــات دراســـية مختلفة سوية ومرضية.

- **قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة**

(إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٦).

الهدف:

- التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في مرحلة الروضة, وتحديدها, وقياسها.

- **وصف الاختبار:**

يمثل هذا المقياس قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة, تم إعدادها في إطار ذلك التصنيف الذي قدمه كل من كيرك وكالفنت Kirk & Chalfant لصعوبات التعلم النمائية, وهو ذلك التصنيف الثلاثي الشهير, أي الذي يصنفها إلى ثلاثة أنماط أساسية تتمثل فيما يلي:

١. **صعوبات التعلم المعرفية؛ وتضم في مظاهرها ما يلي:**

أ- صعوبات الانتباه.

ب- صعوبات الإدراك.

ج- صعوبات الذاكرة.

٢. **صعوبات التعلم اللغوية؛ وتتضمن مظاهرها ما يلي:**

أ- صعوبات اللغة.

ب- صعوبات التفكير.

٣. **صعوبات التعلم البصرية الحركية؛ وتضم مظاهرها ما يلي:**

أ- صعوبات أداء المهارات الحركية الكبيرة أو العامة.

ب- صعوبات أداء المهارات الحركية الدقيقة.

ويضم المقياس هذه الأنماط من الصعوبات فيما يشبه بطارية الاختبارات، ويبلغ عدد عباراته ثمانين عبارة, موزعة على تلك الأنماط من الصعوبات.

تقدير الدرجات:

هناك ثلاثة اختيارات أمام كل عبارة هي (نعم – أحياناً – لا) تحصل على الدرجات (٢ – ١ – صفر) على التوالي. وعندما تتجاوز درجة الطفل ٥٠% من الدرجة الكلية للمقياس الذي يعد من مقاييس الفرز والتصفية فإنه يدخل في عداد ذوي صعوبات التعلم.

- **الكفاءة السيكومترية للقائمة:**

أولاً: الصدق:

١- صدق المحتوى:

تمت صياغة العبارات التي يتضمنها هذا المقياس بما يضمه ويتضمنه من أبعاد فرعية, في إطار ذلك التصنيف الثلاثي لصعوبات التعلم النمائية. وينطلق هذا التصور في الأساس من ذلك التصنيف الذي تم تقديمه أصلاً من قبل كيرك وكالفنت Kirk & Chalfant لصعوبات التعلم بوجه عام.

٢- صدق المحكمين:

تم عرض هذا المقياس بعد الانتهاء من إعداده على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة بلغ عدد أعضائها عشرة أساتذة، وبعد التشاور معهم بخصوص هذا المقياس، ومراعاة ما أشاروا به من تعليقات في هذا الإطار تم الإبقاء فقط على تلك العبارات التي نالت ٩٠% على الأقل من إجماع المحكمين غليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين.

٣- الصدق التلازمى:

تم استخدام المقياس الذي أعده أحمد عواد (١٩٩٤) كمحك خارجي وتم تطبيق المقياس الحالي على عينة من أطفال الروضة قوامها ٢٣ طفلاً ممن يعدون من ذوى صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن, واستجابة هؤلاء المعلمات وعددهن سبع معلمات على المقياس المستخدم كمحك خارجي، والتأكد وفقاً لذلك من تعرضهم لتلك الصعوبات، وبحساب معاملات الارتباط بين درجات أولئك الأطفال في كل من المقياسين تراوحت قيم الصدق التلازمى بين ٠,٥٤٨ – ٠,٨٩٣ وذلك للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس, وهى قيم دالة عند مستوى ٠١. مما يؤكد على صدق القائمة فى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة.

تم حساب الصدق التمييزى عن طريق التأكد من قدرة هذا المقياس على التمييز بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين بمرحلة الروضة، وهو الأمر الذي يمكن من خلاله أن يستخدم هذا المقياس في سبيل التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية وتشخيصهم على أثر ذلك، وتم تطبيق هذا المقياس على آباء هاتين المجموعتين من الأطفال اللتين بلغ عدد أعضاء كل منهما ٢٥ طفلاً في السنة الثانية بالروضة. وتتراوح النتائج من ٤,٥٤- ١٣,٦٥ وهى نتائج في مجملها دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد قدرة هذا المقياس فى التعرف على أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، وتحديدهم وتمييزهم عن الأطفال العاديين.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب صدق القائمة على النحو التالي :

الصدق التلازمى :

قامت الباحثة بإعادة حساب الصدق التلازمي للقائمة على عينة قوامها ١٠ أطفال وذلك بأيجاد معامل الارتباط بين القائمة الحالية وقائمة (احمد عواد، ١٩٩٤) كمحك خارجي وكانت معاملات الصدق كما تتضح من جدول (٢) على النحو التالى :

جدول (٢)

الصدق التلازمى لقائمة صعوبات التعلم النمائية للأطفال الروضة

البعد	قيمة	الدلالة
صعوبات الانتباه	،٧٣	٠,٠١
صعوبات الإدراك	،٧٢	٠,٠١
صعوبات الذاكرة	،٧١	٠,٠١
صعوبات التفكير	،٧٩	٠,٠١
صعوبات اللغة	،٧٦	٠,٠١
صعوبات بصرية حركية	،٧٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	،٧٧	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) ان قيم الصدق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية مرتفعة، مما يدل على صدق القائمة فى تحديدها للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ثانياً: الثبات:

١- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبنود المقياس وذلك بطريقة سبيرمان بـــراون Spearman-Brown عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات الفرديـــة ودرجات العبارات الزوجية وذلك بالنسبة للبنود الخاصة بكل صعوبة مـــع اســـتبعاد إحـــدى العبارات من عبارات كل صعوبة من الأنماط الأربعة الأولى، ثم حسابها بالنـــسبة للمقيـــاس ككل، وقد تراوحت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بين ٠,٥٤١ - ٠,٩٣٢ وهى نتائج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على ثبات المقياس.

٢- معامل الثبات α بطريقة كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا بطريقة كرونباخ وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠,٥٠٥ - ٠,٨٨٤ وبلغت ٠,٨٢٧ للمقياس ككل وهى قيم دالة عند مستوى ٠١. تأكد ارتفاع معامل الثبات.

<u>وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب الثبات على النحو التالي:</u>

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وجاءت النتائج كما يتضح من جدول (٣)

جدول (٣)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

البعد	معامل الارتباط بين نصفى المقياس	معامل الثبات للمقياس ككل
صعوبات الانتباه	،٨٤	،٩١
صعوبات الإدراك	،٨٥	،٩٠
صعوبات الذاكرة	،٧٩	،٨٨
صعوبات التفكير	،٨٥	،٩٠
صعوبات اللغة	،٧٨	،٨٧
صعوبات بصرية حركية	،٨١	،٨٩
الدرجة الكلية	،٧٨	،٩٣

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم الثبات مما يدل على ثبات القائمـــة فـــى تحديـــديها للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وعلى ذلك فإن هذه النتائج تؤكد إجمالاً على أن هذا المقياس بما يضمه من أبعاد ستة تمثل أنماط صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة, كما أنه يتمتع بمعاملات ثبـــات عاليــة يمكن الوثوق فيها، والاعتداد بها، والاعتماد عليها في تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والتعرف عليهم، وتحديدهم.

٣- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (عبد الرقيب البحيري، عفاف عجلان، ٢٠٠٤)

هدف المقياس: تقدير قيم الانتباه وأنماط السلوك المرتبطة به لدى الأطفال.

وصف المقياس:

يعد مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم أداة مركزة مبنية على أسس تجريبيـــة, ومصنـــمة لقياس المعايير التشخيصية لنقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائـــد ومشـــكلات الســـلوك Behavior Problems ويدعم هذا المقياس ثباته, وصدقه الشاملين, وسهولة تطبيقه, ويتكون المقياس (CAAS) من صورتين هما صورة المنزل (CAAS-H) وتتكون من ٢٣ عبـــارة وصورة المدرسة (CAAS-S) وتتكون أيضاً من ٢٣ عبارة، وكلاً من هـــاتين الصـــورتين تقيس أربعة أعراض على أساس تقديرات يقوم بها الوالـــدان, أو المعلمـــون وتتمثـــل هـــذه الأعراض في نقص الانتباه، الاندفاع، النشاط الزائد، مشكلات السلوك. وتعطى درجـــة لكـــل مقياس, ويمكن حساب الدرجات المجموعة لـــ ADD و ADHD وفوق ذلك يمكن الحصول على درجة لـــ ADHD الخاص بـــ DSMIIIR بناء على العبارات الموجودة بين معـــايير الأعراض.

تقدير الدرجات:

بعد التأكد من اكتمال الإجابة على كل الأسئلة سواء صورة المدرسة, أو المنزل يـــتم التقدير وفقاً لمقياس التقدير التالي:

إطلاقاً: درجة.

قليلاً: درجتان.

إلى حد ما: ثلاث درجات.

كثيراً: أربع درجات.

وتجمع درجات عبارات كل مقياس والمدونة في جدولين لكلاً من المقـاييس التاليـة.
نقص الانتباه، الاندفاع، النشاط الزائد.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تكونت عينة التقنين لصورة المدرسة من ١٢٢٥ تلميذ (٦٥٣ ذكور – ٥٧٢ إناث) من مدارس عامة، ، وتراوحت أعمارهم بين سن رياض الأطفال إلى سن المراهقة المبكرة (٤ – ١٤ سنة)، وتم تقسيم هذه العينة إلى أربع مجموعات: هم رياض الأطفال، وتلاميذ الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، ثم تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس من نفس المرحلة، أما المجموعة الرابعة فمن تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد تم تقسيم عينة التقنين إلى ثلاث مجموعات عمرية كالتالي:

المجموعة الأولى:

حيث اشتملت على تلاميذ ما قبل المدرسة ومرحلتي الطفولة المبكرة والوسطي (٤ – ٨ سنة).

المجموعة الثانية:

واشتملت على تلاميذ الطفولة المتأخرة والصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية (٩ – ١١ سنة).

المجموعة الثالثة:

وتتكون من تلاميذ المراهقة المبكرة، ومرحلة الإعدادية (١٢ – ١٤ سنة). كما تم الحصول على بيانات التقنين لصورة المنزل من والدي الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ٤ – ١٤ سنة، حيث اشتملت عينة التقنين على ٨٩ من الذكور، و ١١٩ من الإناث، أي أن العينة الإجمالية ٢٠٨ ولي أمر، وقد كانت تطبق صورة المنزل لطفل واحد لولي الأمر، ولقد كانت تلك العينة الخاصة بالتقنين تمثل أولياء الأمور المتطوعين في البحث من عينة قوامها ٥٠٠ ولي أمر.

- صدق المقياس :

قام معدا المقياس بتقدير الصدق لصورتي المدرسة والمنزل بالطريقتين التاليتين:

١- صدق المضمون **Content Validity:**

كان الهدف من هذا النوع من الصدق معرفة مدى تمثيل عبارات مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم النفسي للأنماط السلوكية الممثلة في أبعاده، ولتحقيق هذا الهدف قام معدي المقياس بدراسة كيفية منظمة لأبعاد وعبارات المقياس لمعرفة مضمونه ولمعرفة مدى تمثيل هذا المضمون لكل بعد، وذلك في ضوء معايير DSM-IIIR وأتضح بالفحص لبنود المقياس أنها تمثل البعد الخاص بها, ومما يدعم صدق المضمون ارتفاع معاملات الارتباط بين اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD في DSM-III-R وكل من نقص الانتباه (N), والاندفاعية (I), واضطراب نقص الانتباه (ADD), والنشاط الزائد (H), ومشكلات السلوك (CD) واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD).

٢- الصدق الخارجي **External Validity**

قام معدا المقياس بحساب الصدق التلازمى لصورة المدرسة مع قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل (BRS), إعداد السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩١) على عينة قوامها ٩٨ تلميذاً من كافة المراحل التعليمية، وكذلك مع مقياس تقدير سلوك التلميذ إعداد مصطفى كامل (١٩٩٠), وقائمة ملاحظة سلوك الطفل إعداد مصطفى كامل (١٩٨٧) وذلك على عينة قوامها ٧٧ تلميذاً تتراوح أعمارهم من ٤ - ١٤ سنة، وأتضح ارتباط ADD و ADHD مع مقاييس العدوانية, وعدم القدرة على الانتباه والنشاط الزائد على قائمة كونرز ارتباطاً موجباً ودالاً عند مستوى دلالة ٠,٠١, واتضح ارتباط مقياس (CAAS) بمعظم المجالات السلوكية التي ترتبط بصعوبات التعلم, فاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) يرتبط ارتباطاً سالباً بكل من اللغة المنطوقة Spoken Language والتوجه الزمني والمكاني Orientation والتآزر الحركي Motor Co-ordination, كما أن اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط المشتق من DSM-III-R يرتبط ارتباطاً سالباً بالإضافة إلى ما سبق بكل من الفهم السمعي والذاكرة Auditory Comprehension Memory, والسلوك

الشخصي والاجتماعي Personal-Social Behavior. مما سبق يتضح صدق مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في قياس ما وضع له.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب صدق المقياس على النحو التالي :

الصدق التلازمى :

قامت الباحثة بإعادة حساب الصدق التلازمى بالمقياس على عينة قوامها ٥٠ طفلا وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين المقياس الحالي, ومقياس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد, إعداد (مجدي الدسوقي، ٢٠٠٦) وكانت معاملات الصدق كما تتضح من جدول (٤) على النحو التالي:

جدول (٤)

معاملات الصدق لاختبار انتباه الأطفال وتوافقهم

الأبعـــــــاد	معاملات الصدق
١- نقص الانتباه	٠,٨١
٢- التسرع	٠,٧٩
٣- اضطراب الانتباه	٠,٨٦
٤- النشاط الزائد	٠,٨٤
٥- اضطراب الانتباه والنشاط الزائد	٠,٨٩
٦- مشكلات السلوك	٠,٨١
٧- اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في تقدير DSMII	٠,٨٣

يتضح من الجدول (٤) أن قيم الصدق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية مرتفعة, مما يدل على صدق المقياس في قياسه لانتباه الأطفال وتوافقهم.

ثبات المقياس:

أ- معاملات الثبات والارتباطات الداخلية لصورة المدرسة:

تم حساب الارتباطات الداخلية لمقاييس صورة المدرسة لعينة التقنين الكلية ١٢٢٥ تلميذاً وتلك الارتباطات لعينة كل من الذكور والإناث، وتم حساب معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية لصورة المدرسة لعينة من الذكور قوامها ١٤١ تلميذ وعينة من الإناث قوامها ٩٢

تلميذة، وتم حساب معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد ٢١ يومًا على عينة قوامها ٩٥ من الذكور والإناث، ومعاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للمقياس الأصلي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، ومعاملات ثبات ألفا تراوحت بين ٠,٣٥ ، ٠,٨٩ في حالة الذكور, كما تراوحت بين ٠,٤٦ ، ٠,٨٥ في حالة الإناث, وتلك القيم عالية ودالة على ثبات المقياس, كما أن معاملات الثبات بإعادة الاختبار كانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

ب- معاملات الثبات والارتباطات الداخلية لصورة المنزل:

تم حساب الارتباطات الداخلية بصورة المنزل لعينة قوامها ٩٨ طفلاً من الذكور والإناث في جميع المراحل التعليمية، وتم حساب معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية لكل من الذكور والإناث (٢٢ ذكور - ٦١ إناث). كما تم حساب معاملات ثبات المقاييس الفرعية بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ٢١ يومًا على عينة قوامها ٩٨ تلميذاً من الذكور والإناث, وكانت معاملات الارتباط الداخلية جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١, مما يشير إلى أن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) يرتبط بنقص الانتباه، الاندفاعية، النشاط الزائد، مشكلات السلوك, مما يلفت النظر إلى أن أعلى ارتباط كان من النشاط الزائد (H) ٠,٧٦, وأقل ارتباط كان مع الاندفاعية ٠,٥٩، ووجد أن معاملات ألفا كرونباخ (معاملات التجانس) تراوحت من ٠,٥٢ وإلى ٠,٨٩, وتلك القيم عالية ودالة مما يشير إلى ثبات صورة المنزل، وتتضح معاملات الثبات بإعادة التطبيق, حيث تراوحت من ٠,٤٠ إلى ٠,٦٩, وهي قيم دالة أيضاً عند مستوى ٠,٠١.

<u>وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب الثبات على النحو التالي:</u>

١- الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار:

- قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق عل عينة قوامها (٥٠ طفلا) وإيجاد معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس مفاصل زمني قدره أسبوعين وأسفرت النتائج عن معامل ثبات قدره (٠,٩٣), مما يدل على ثبات الاختبار كما يتضح من جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات الثبات لمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم بطريقة إعادة التطبيق

الأبعـــــاد	معامل الثبات
نقص الانتباه	٠,٩١
التسرع	٠,٩٣
النشاط الزائد	٠,٩٠
مشكلات السلوك	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٠,٩٣

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية مرتفعة, مما يدل على ثبات المقياس في قياسه لانتباه الأطفال وتوافقهم.

٢- معامل الثبات α بطريقة كرونباخ:

- قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات (α) بطريقة كرونباخ على عينـــة قوامهـــا(٥٠) طفلا وجاءت النتائج كما يتضح من جدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الثبات(α) بطريقة كرونباخ

الأبعـــاد	عدد المفردات	تباين الدرجات الكلية للأفراد $ع^2$	مجموع تباينات درجات الافراد على المفردات $ع^2ح$	معامل ثبات (α)
نقص الانتباه	٥	١٩٦,٧	٤٩,٢	٠,٩٠
التسرع	٤	١٩٠,٢	٤٩,١	٠,٨٩
النشاط الزائد	٦	١٨٩,١	٥٠,١	٠,٨٨
مشكلات السلوك	٨	١٩٦,٧	٤٩,٢	٠,٨٩
الدرجة الكلية	٢٣	٧٧٢,٧	١٩٧,٦	٠,٨٩

يتضح من الجدول (٦) ارتفاع قيم معامل الثبات (α) مما يدل على أن الاختبار ثابت فـــي تقديره لانتباه الأطفال وتوافقهم.

٤- الاختبار النمائى للإدراك البصري للأطفال: (مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥)

هدف الاختبار:

تقدير قدرة الأطفال من سن ثلاث سنوات حتى عشر سنوات على الإدراك البصري، من خلال أداء خمس مهام إدراكية بصرية متدرجة، تغطيها خمس اختبارات فرعية.

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من خمس اختبارات فرعية على النحو التالي:

(١) التآزر البصري الحركي:

ويطلب من الطفل هنا رسم خطوط مستقيمة ومنحنية ومنكسرة بين نطاقات تتزايد في ضيقها، أو رسم خط مستقيم يوصل إلى هدف بدون خطوط موجهة أو مرشدة. ويتكون هذا الاختبار الفرعي من ١٦ فقرة.

(٢) الشكل والأرضية:

ومهمة الطفل في هذا الاختبار التمييز بين أشكال متقاطعة، وتحديد أشكال هندسية متضمنة (خفية) في أرضية تتزايد في تعقيدها. ويتكون هذا الاختبار الفرعي من ٨ فقرات.

(٣) ثبات الشكل:

ويتطلب التعرف على أشكال هندسية مقدمة بأحجام وظلال وبُنى (تراكيب) مختلفة، ومواضع مختلفة في الفراغ، وتمييزها عن أشكال هندسية أخرى واستخدمت لهذا الغرض دوائر ومربعات ومستطيلات وقطع هندسية ناقصة ومتوازيات أضلاع. ويتكون الجزء (أ) من هذا الاختبار من ٩ فقرة، ويتكون الجزء (ب) من ٨ فقرة.

(٤) الموضع في الفراغ:

وهو يقيس إدراك الموضع في الفراغ (أو الاتجاهية)، حيث يطلب من الطفل التمييز بين الأشكال ذات الموضع المتطابق، وتلك التي تتخذ وضعاً معكوساً، أو مداراً، واستخدمت لهذا الغرض رسوم تخطيطية تمثل أشياء مألوفة (منضدة – كرسي – زهرة – صندوق – ...) ويتكون هذا الاختبار الفرعي من ٨ فقرات.

(٥) العلاقات المكانية:

ومهمة الطفل في هذا الاختبار تحليل أشكال وأنماط بسيطة, تتكون من خطوط مختلفة الأطوال والزوايا بينها، ذلك بأن يقوم الطفل بنسخها باستخدام نقاط مقدمة إليه كموجهات. ويتكون من ٨ فقرات.

تقدير الدرجات:

مجموع الدرجات الكلية للأختبار (١١١) درجة مقسمة على النحو التالى :

- الاختبار الأول: التآزر البصري/الحركي: (الدرجة الكلية = ٣٠)
- الاختبار الثاني: التمييز بين الشكل والأرضية: (الدرجة الكلية = ٢٠)
- الاختبار الثالث: ثبات الشكل: (الدرجة الكلية: ١٧: أ = ٩، ب = ٨)
- الاختبار الرابع: الموضع في الفراغ: (الدرجة الكلية = ٢٨)
- الاختبار الخامس: العلاقات المكانية (الدرجة الكلية = ٦ درجات)
- **الكفاءة السيكومترية للاختبار:**

تم تقنين الاختبار النمائى للإدراك البصري على عينات من الأطفال في مصر (٦٠٠ طفلاً) مقسمين إلى ٣٠٠ إناث، ٣٠٠ ذكور وتمثلت تلك العينة في ست شرائح عمرية من ٤ : ٩ سنوات وقد اختيرت هذه العينة من روضات ومدارس عامة في مراكز وقــوى محــافظتي الغربية وبنى سويف، بحيث تمثل الطبقة المتوسطة اجتماعياً واقتصادياً والــوجهين البحــري والقبلي, وذلك كجزء مبدئي تمهيداً لإجراء مزيد من دراسات التقنين على عينات أكثر تمثــيلاً للأطفال المصريين, من حيث الشرائح العمرية, والمستوى الاقتصادي الاجتماعي, والتوزيــع الجغرافي.

الصدق:

قام مُعد الاختبار للعربية باستخدام صدق التكوين الفرضـــى للاختبـــار النمـــائى لـــلإدراك البصري، وكشفت تحليل درجات الأداء على الاختبار قدرته على التمييز بشكل جوهري بين

الشرائح العمرية المختلفة وذلك باستخدام تحليل التباين, وإشارات النتائج إلى وجود فروقاً بين الأعمار والذكور والإناث عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وكشفت المقارنات المتعددة بين متوسطات الأداء للشرائح العمرية باختبار (شيفية) عن زيادة متوسطات الأداء بزيادة العمر لدى كل من الذكور والإناث على الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية فيما عدا في الاختبار الرابع (الموضع في الفراغ) والخامس (العلاقات المكانية) لدى الذكور فقد زاد متوسط درجات الأداء للشريحة العمرية (٨ سنوات) عن الشريحة العمرية (٩ سنوات) ولدى الإناث كان متوسط الأداء في الشريحة العمرية (٧ سنوات) أعلى من متوسط الأداء للشريحة العمرية (٧ سنوات) في الاختبار الرابع (الموضوع في الفراغ) (٦ سنوات) في الاختبار الفرعي الخامس (العلاقات المكانية)، وهى ظاهرة طبيعية تعكس التذبذب العشوائي في الأداء، ولكن الصورة العامة التي كشف عنها تحليل التباين تشير إلى قدرة الاختبار على التميز بين الأعمار، وتم تحديد الفروق في الأداء بين الجنسين حيث كشف تحليل درجات أداء الأطفال من عينة التقنين في الشرائح العمرية التي تشكل عينة التقنين على قدرة الاختبار على التمييز بين الذكور والإناث خاصة في الشرائح العمرية الكبيرة، كما كشف تحليل الدرجات عن وجود فروق دالة في الأداء بين الذكور والإناث في الشرائح العمرية المختلفة .

<u>وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب صدق الاختبار عن طريق الصدق التلازمى وجاءت النتائج كالتالي:</u>

٤- الصدق التلازمى:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين الاختبار النمائى للإدراك البصري (مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥) واختبار التمييز البصرى لأطفال ما قبل المدرسة (فوقية حسن، ٢٠٠٤) كمحك خارجي وذلك على عينة قوامها (٥٠) طفلا وقد تراوحت قيم الصدق التلازمى من ٧٨. : ٩١. وذلك للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وهى قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠١ ويوضح جدول (٧) هذه النتائج.

جدول (٧)

معاملات الصدق التلازمي للاختبار النمائي للإدراك البصري

الأبعـــــــاد	معامل الصدق
١. التآزر البصري الحركي	٠,٨٧
٢. التمييز بين الشكل والأرضية	٠,٨٩
٣. ثبات الشكل	٠,٩١
٤. الموضع في الفراغ	٠,٨٨
٥. العلاقات المكانية	٠,٨٩
٦. المجموع الكلي	٠,٨٩

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات الصدق مما يدل على أن الاختبار صادق في قياسه وتقديره للإدراك البصري.

الثبات:

تمت دراسات الثبات من خلال تحليل أداء ٣٦٠ طفلاً من الجنسين ومن الشـرائح العمرية الست (٦٠ طفلاً في كل شريحة عمرية نصفهم من الذكور والآخر من الإناث) وتم حساب الثبات بإعادة التطبيق (بفارق أسبوعين) كما تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، حيث تم تجزئة الفقرات في كل اختبار فرعي في الشرائح العمرية الستة إلى جزأين يشمل كلاً منهما الفقرات متقاربة الصعوبة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية على جزأي كل اختبار فرعي باعتباره مؤشراً على الثبات وأوضحت النتائج أن مؤشرات ثبات الاختبار مناسبة ويلاحظ انخفاض معاملات ثبات الأداء على الاختبار الأول (التآزر البصري الحركي) وخاصة في الشرائح العمرية الصغيرة (٤ سنوات) لتداخل الأداء عليه مع بعض الوظائف الحركية البصرية والحالة الجسمية والفسيولوجية للأطفال. كما تم رصده في دراسات الثبات على عينات أمريكية – انخفاض معاملات ثبات الاختبار الفرعي الرابع (الموضع في الفراغ) لقلة عدد فقرات الاختبار (ثمانية فقرات فقط) وهو ما يؤثر سلباً على ثبات الأداء وزاد متوسط الأداء لدى الشريحة العمرية (٤ سنوات) عن الشرائح العمرية الأخرى.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق، معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على النحو التالى :

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار:**

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة قوامها (٥٠) طفلا وأسفرت النتائج معامل ثبات قدره (٠,٩٢) مما يدل على ثبات الاختبار كما يتضح من الجدول(٨).

جدول (٨)

معاملات الثبات للاختبار النمائى للإدراك البصري بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

الأبعـــــــــاد	معامل الصدق
التآزر البصري الحركي	٠,٩١
الشكل والأرضية	٠,٩٤
ثبات الشكل	٠,٩٠
الموضع في الفراغ	٠,٩٣
العلاقات المكانية	٠,٩٤
الدرجة الكلية	٠,٩٢

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية مرتفع. مما يدل على ثبات الاختبار في قياسه للإدراك البصري.

- **معامل الثبات α بطريقة كرونباخ:**

قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات (α) بطريقة كرونباخ على عينـــة قوامهـــا (٥٠) طفـــلا وجاءت النتائج كما يتضح من الجدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الثبات (α) بطريقة كرونباخ

الأبعـــاد	عدد المفردات	تباين الدرجات الكلية للأفراد ع٢	مجموع تباينات درجات الأفراد على المفردات ع٢ح	معامل ثبات (α)
التآزر البصري الحركي	١٦	١٨٨,٧	٥٠,٤	٠,٨٨
الشكل والأرضية	٨	١٨٧,٧	٥١,٣	٠,٨٧
ثبات الشكل	٢	١٩٠,٢	٤٩,١	٠,٨٩
الموضع في الفراغ	٨	١٩٥,٢	٥٢,٦	٠,٨٨
العلاقات المكانية	٧	١٨٩,٢	٥٣,٦	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٤١	٩٥١,٠	٢٥٧,٠	٠,٨٨

يتضح من جدول (٩) ارتفاع قيم معامل الثبات (α) مما يدل على أن الاختبار ثابت في تقديره للإدراك البصري.

- **اختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة** : (**إعداد الباحثة** (*))

قامت الباحثة بإعداد اختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة نظراً لعدم توافر أدوات منشورة لقياس الإدراك السمعي لأطفال الروضة والذي يعتبر من الأدوات اللازمة للدراسة الحالية سعياً إلى تحقيق أهدافها وقد أطلعت الباحثة على الأطر النظرية التي تناولت الإدراك السمعي ومهارته وكذلك بعض الاختبارات غير المنشورة التي تناولته (اختبار الإدراك السمعي للأطفال) (سالم محمد عبد القادر، ٢٠٠٥).

هدف الاختبار: قياس عملية الإدراك السمعي لأطفال الروضة

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من أربعة أبعاد فرعية ممثلة لمهارات عملية الإدراك السمعي والتي أجمعت عليها الدراسات السابقة والأسس النظرية وذلك على النحو التالي:

١- التمييز السمعي:

ويعنى القدرة على تمييز الأصوات المختلفة التي تعرض على الطفل والقيام بتحديد الأصوات المشابهة في النطق أو المختلفة وذلك من خلال تمييز ترتيب مواضع الأصوات المعروضة على الطفل. (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٣٢٧)

* للإطلاع على الإختبار يمكن الاتصال بالباحثة، قسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة.

ويستدل على ذلك مع طفل الروضة من خلال :

١- تمييز الصوت المختلف من بين عدة أصوات

٢- تحديد ما إذا كانت الأصوات التي يسمعها المفحوص متشابهة أو مختلفة.

٢- الإغلاق السمعي:

وهو القدرة على إكمال الصوت المفقود عند سماع جزء أو أكثر من الكلمة المنطوقة (بطرس حافظ، ٢٠٠٨ : ٢٠٥)

وستعرض الباحثة الكلمات التي على المفحوص إكمالها من البسيط إلى المعقد مثـال (تفا....حة، كمب.....يوتر)

٣- التتابع السمعي (التسلسل أو الترتيب السمعي):

ويعنى القدرة على ترتيب أو تسلسل مجموعة من الأرقام أو الأشياء أو الكائنات فـي قائمة معدة بصورة تدريجية من البسيط إلى المعقد وتحتوى على مفـردات جميعهـا مألوفة للطفل (جمال مثقال، ٢٠٠٠: ٨٨)

مثال (علبة – شبكة ، خاتم – قمر – ارض – شكولاتة)

٤- الترابط السمعي:

ويعنى القدرة على فهم معاني الكلمات التي يسمعها الطفل وإدراك ما يوجد بينها مـن علاقات، والطفل الذي يعانى من مشاكل في الترابط السمعي لا يستطيع أن يربط بين الأصوات ومصدرها أو بين الكلمات التي يسمعها ولا يسـتطيع أن يتعـرف علـى الأضداد مثال (الحديد ثقيل و القطن ....)

تقدير الدرجات:

يتكون اختبار الادراك السمعى من (٥٠) مفردة مقسمة الى (١٠) لقياس التمييـز السـمعى، (١٥) لقياس الاغلاق السمعى، (١٥) لقياس التتابع السمعى، (١٠) لقياس الترابط السمعى و تقدر درجة الطفل بمجموع الاستجابات الصحيحة حيث يحصل الطفل على درجة واحدة فـي حالة تنفيذ المهمة المطلوبة منه وبذلك يكون مجموع درجات اختبـار الإدراك السـمعي ٥٠

درجة وإذا حصل الطفل على اقل من ٢٥ درجة فإنه يعانى من صعوبات في الإدراك السمعي.

تعليمات الاختبار:

- يجب أن يخلو مكان تطبيق الاختبار من أي مثيرات سمعية أو بصرية مع مراعاة الوقت المناسب للتطبيق (وقت النشاط الحر مثلاً).
- يتم التطبيق بشكل فردى.
- نرصد الدرجات الخاصة بكل طفل في بطاقة الاستجابات لهذا الطفل.

الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بهدف:

- التأكد من ملائمة محتوى الاختبار من عبارات وكلمات يستطيع الطفل التعرف عليها جيداً.
- تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار.
- التدريب على تطبيق الاختبار من قبل الباحثة.
- وتم إجراء التجربة الاستطلاعية عن طريق الاختيار العشوائي من بين أطفال روضة النيل الخاصة، وتكونت العينة من (١٠) أطفال مقسمين إلى ٥ ذكور، ٥ إناث.
- وقد تم التوصل من الدراسة الاستطلاعية إلى عدة نتائج من أهمها:
- حذف أحد أبعاد الاختبار (إدراك النطق) حيث حصل جميع الأطفال على درجة واحدة فقد تمكن كل الأطفال من الاستجابة الصحيحة وبذلك فإن هذا البعد من الاختبار غير قادر على التمييز بين درجات الأطفال.
- تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٢٠) دقيقة بفاصل زمني ٣ دقائق بين كل بعد وآخر من أبعاد الاختبار.
- اكتسبت الباحثة خبرة في تطبيق الاختبار مع الأطفال.

وقد تم عرض الاختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من اساتذة علم النفس والتربية لإبداء الراى فيه وقد أسفرت النتائج عن ضرورة تغير بعض مفردات الاختبار الفرعي

(الإغلاق السمعي) وضرورة التأكيد على أن أي مفردة يذكرها الطفل تكون ذات معنى يجب أن تحسب استجابة صحيحة.

وقد قامت الباحثة بإعداد الأدوات اللازمة لكي يقوم الطفل بأداء المهام المطلوبة منه داخل الأبعاد الفرعية للاختبار وهى على النحو التالي:

(مقص- مادة لاصقة- ألوان- صور غير ملونة- خيط سنارة- خرز ملون متعدد الأحجام- مكعبات مختلفة الألوان والأحجام).

الكفاءة السيكومترية لاختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة:

١ – الصدق

- **صدق المحكمين:**

قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته المبدئية على بعض المحكمين من السادة أساتذة علم النفس والصحة النفسية وقد تم تعديل بعض العبارات والمهام وحذف بعضها بناء على آراء المحكمين إلى أن توصل الاختبار إلى صورته النهائية كما هو موضح في ملحق رقم (٦).

وقامت الباحثة بإيجاد معامل الاتفاق لكندال للوقوف على مدى اتفاق السادة المحكمين على هذا الاختبار كما يتضح من جدول (١٠).

جدول (١٠)

معاملات الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كندال

الأبعاد	معامل الاتفاق
التميز السمعي	٠,٩٣
الإغلاق السمعي	٠,٩٠
التسلسل السمعي	٠,٩٤
الترابط السمعي	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩٢

يتضح من جدول(١٠) ارتفاع معامل الاتفاق بين المحكمين على اختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة.

- **الصدق التلازمى:**

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين هذا الاختبار واختبار الإدراك السمعي للأطفال (سالم محمد عبد القادر، ٢٠٠٥) كمحك خارجي على عينة قوامها (٥٠) طفلا وذلك كما يتضح في جدول (١١).

جدول (١١)

الصدق التلازمى لاختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة

الأبعـــــــاد	معامل الصدق
التميز السمعي	٠,٩١
الإغلاق السمعي	٠,٩٤
التسلسل السمعي	٠,٩٠
الترابط السمعي	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩١

يتضح من جدول (١١) ارتفاع قيم معامل الصدق مما يدل على صدق الاختبار فـــي قياســـه للإدراك السمعي.

- **الثبات:**
- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار:**

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات التطبيـــق الأول والتطبيـــق الثـــاني بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة قوامها (٥٠) طفلا وذلك كما يتضح من جدول (١٢).

جدول (١٢)

معامل الثبات لاختبار الإدراك السمعي بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

الأبعـــــــاد	معامل الثبات
التميز السمعي	٠,٩٤
الإغلاق السمعي	٠,٩٢
التسلسل السمعي	٠,٩٦
الترابط السمعي	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٩٤

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار في قياسه للإدراك السمعي.

- **معامل الثبات (α) بطريقة كرونباخ:**

قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات ألفا بطريقة كرونباخ عل عينة قوامها (٥٠) طفلا وجاءت النتائج كما يتضح من جدول (١٣)

جدول (١٣)

معاملات الثبات (α) بطريقة كرونباخ

الأبعـــاد	عدد المفردات	تباين الدرجات الكلية للأفراد $ع^2$	مجموع تباينات درجات الافراد على المفردات $ع^2ح$	معامل ثبات (α)
التميز السمعي	١	١٨٧,٧	٥١,٣	٠,٨٧
الإغلاق السمعي	١٥	١٩٠,٩	٥٧,١	٠,٨٤
التسلسل السمعي	١٥	١٨٣,٦	٤٩,٢	٠,٨٨
الترابط السمعي	١٠	١٨٩,٦	٥٣,١	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٥٠	٧٥١,٨	٢١٠,٧	٠,٨٦

يتضح من جدول (١٣) ارتفاع قيم معامل الثبات (α) مما يدل على أن الاختبار ثابت في تقديره للإدراك السمعي.

- **اختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة**: (**إعداد الباحثة** (*))

قامت الباحثة بإعداد اختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة نظراً لعدم توافر أدوات منشورة لقياس التذكر لدى أطفال الروضة والتي تعتبر من الأدوات اللازمة للدراسة الحالية وقد اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة والاختبارات التي من بين أبعادها التذكر كما اطلعت على بعض الاختبارات غير المنشورة حول التذكر والتي قد تناولت فئات عمرية أكبر من سن ٦ سنوات. (اختبار التذكر: سهى بدوى محمد ١٩٩٨) (اختبار التذكر قصير المدى: فاطمة العقلا ٢٠٠٤).

* للإطلاع على البرنامج يمكن الاتصال بالباحثة، قسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة.

- **هدف الاختبار:**

قياس التذكر البصري والسمعي قصير وطويل المدى لدى أطفال الروضة

- **وصف الاختبار:**

أ- التذكر البصري قصير وطويل المدى:

يتكون الاختبار من أربع مجموعات لعدة مثيرات بصرية وعلى الطفل أن يتذكر كل مجموعة من هذه المثيرات بعد عرضها عليه مباشرة لقياس التذكر قصير المدى وبعد مرور فترة زمنية لقياس التذكر طويل المدى وتتمثل المجموعات فيما يلي:

١. المجموعة الأولى:

- الأشكال الهندسية
- الحيوانات
- الطيور والأدوات
- أدوات المنزل والطيور والحيوانات
- راعت الباحثة التدرج من حيث مدى ارتباط عناصر كل مجموعة مثيرات (صور) تعرض على الطفل حيث بدأت بمجموعة الأشكال الهندسية وهي مجموعة مستقلة أي بدون تدخل عناصر أخرى خلاف الأشكال الهندسية وكذلك مجموعة الحيوانات ثم عرض مجموعة الطيور والأدوات والتي تحتوى على نوعين مختلفين من العناصر ثم مجموعة الأدوات والطيور والحيوانات والتي تمثل عدم ارتباط عناصر المجموعة الواحدة. وذلك لتجنب ربط الطفل لعناصر كل مجموعة مع بعضها البعض فتكون درجته بناء على ارتباط العناصر وللتأكد من قدرة الطفل الفعلية على تذكر عناصر مجموعة المثيرات المعروضة عليه سواء كانت مرتبطة ببعضها أو غير مرتبطة.

٢. المجموعة الثانية:

- صورة النجار وأدواته (منشار – شاكوش – مسمار).
- صورة الطبيب وأدواته (سماعة – حقنة – علبة دواء).

- صورة الصياد وأدواته (شبكة – مركب – سمك).
- صورة للفلاح وأدواته (الفأس – شوكة – مقص).

٣. **المجموعة الثالثة:**

- صورة الأهرامات وتحتوى على (الأهرامات – الجمل – الحصان – النخيل).
- صورة حديقة الروضة وتحتوى على (الأطفال – السلم – السبورة – الأشجار).
- صورة المطبخ وتحتوى على (البوتاجاز – الشباك – المنضدة – الأوانى).
- صورة صيد الأسماك وتحتوى على (النهر – الأسماك – الأطفال – الأشجار).

٤. **المجموعة الرابعة:**

- النمط الأول للخرز (أحمر – أصفر / أحمر – أصفر / أحمر – أصفر).
- النمط الثانى (أحمر – أحمر – أخضر / أحمر – أحمر – أخضر / أحمر – أحمر– اخضر).
- النمط الثالث (أصفر – أحمر – أخضر – أصفر – أحمر – اخضر – اصفر – أحمر – أخضر).

تقدير الدرجات:

يتكون الاختبار من اربع مجموعات من الصور حيث تحتوى المجموعة الاولى على (٢٤) صورة لأشياء متنوعة (اشكال هندسية، حيوانات وطيور) والثانية على (١٢) اداء من ادوات المهن والثالثة على (١٦) مكون من مكونات بعض الصور المألوفة للطفل والرابعة على (٣) نماذج من الخرز ويحتوى كل نموذج على (٣) انماط من الخرز فيكون اجمالى نماذج انماط الخرز (٩) انماط وتقدر درجة الطفل بمجموع الاستجابات الصحيحة، حيث يحصل الطفل على درجة واحدة عن كل عنصر يتذكره من عناصر كل مجموعة من المجموعات الثلاث الأولى. ويحصل الطفل على (١، ٢، ٣) درجة في المجموعة الرابعة (أنماط الخرز) تبعاً لتذكر الطفل لنمط الخرز المعروض عليه وبذلك تكون الدرجة الكلية

للاختبار (٦١) درجة وإذا حصل الطفل على أقل من ٣٠ درجة في كل من التذكر البصري قصير وطويل المدى فإنه يعانى من صعوبات في التذكر البصري.

وقد قامت الباحثة بإعداد جميع الأدوات اللازمة لعرض محتويات الاختبار وهى على النحو التالى (صور ملونة بحجم كبير ومغلفة للأشكال الهندسية، الحيوانات، الطيور وأدوات المنزل، صور للنجار وأدواته، الطبيب وأدواته، الصياد وأدواته، الفلاح وأدواته، صورة لحديقة الروضة، الأهرامات، المطبخ، صيد الأسماك، خرز متنوع الألوان).

ب- التذكر السمعي قصير وطويل المدى

يتكون الاختبار من عدة أصوات مختلفة ومتمثلة في أربع مجموعات وتقدم كل مجموعة على حدي ويطلب من الطفل تذكرها مباشرة بعد سماعها لقياس التذكر السمعي قصير المدى وبعد مرور فترة زمنية لقياس التذكر السمعي طويل المدى. وفيما يلي عرض لمجموعات الأصوات.

أ- أصوات الحيوانات:

(قطة – حمار – بقرة – كلب – أسد – حصان)

ب- الآلات الموسيقية:

(طبلة – بيانو – ناي – شخاليل – عود – كمان)

ج- الطيور والحيوانات

(بطة – عصفورة – دجاجة – حمار – أسد – كلب)

د- الآلات الموسيقية والحيوانات ووسائل المواصلات

(قطار – طبلة – مركب – حمار – قطة)

تقدير الدرجات:

تقدر درجة الطفل بمجموع الاستجابات الصحيحة حيث يحصل الطفل على درجة واحدة عن كل صوت يستطيع أن يتذكره فيكون المجموع الكلى للدرجات (٢٤) درجة وإذا حصل الطفل على درجة اقل من ٥٠% فإنه يعانى من صعوبات في عملية التذكر السمعي .

ملحوظة:

تم إعداد مجموعات الأصوات على شريط كاسيت لعرضها على الطفل فردياً. وذلك للتأكد من ثبات مستوى الصوت وشدته وترتيب الأصوات عند عرضها على الأطفال.

تعليمات الاختبار:

- يتم تطبيق الاختبار فردياً.
- يجب أن يخلو مكان التطبيق من أي مثيرات سمعية أو بصرية.
- لا يشترط أن يتذكر الطفل محتويات كل مجموعة بنفس الترتيب.
- يجب أن يكون هناك فاصل زمني بين عرض كل مجموعة وأخرى من مجموعات الاختبار على الطفل.
- ترصد الدرجات الخاصة بكل طفل في بطاقة استجابات خاصة به.

الدراسة الاستطلاعية:

- أجريت الدراسة الاستطلاعية بهدف:

التأكد من ملائمة محتوى الاختبار من صور وأدوات للأطفال من حيث حجم الصور وألوانها التي تمكن الطفل من أن يتذكرها والتأكد من حجم أدوات الاختبار كالخرز وتحديد مناسبته للطفل وقدرته على استخدامه.

- تحديد الزمن اللازم لتطبيق كل مجموعة من مجموعات الاختبار وكذلك التعرف على المدى الزمني الفاصل بين تطبيق كل مجموعة وأخرى.
- التدريب على تطبيق الاختبار من قبل الباحثة.

- وتم إجراء التجربة الاستطلاعية عن طريق الاختيار العشوائي من بين أطفال روضة النيل الخاصة وتكونت هذه العينة من (١٠) أطفال مقسمين إلى ٥ ذكور، ٥ إناث.
- وقد تم التوصل من الدراسة الاستطلاعية إلى عدة نتائج من أهمها:

١- تأكدت الباحثة من مدى ملائمة الأدوات المستخدمة للطفل وقدرته على التعرف عليها واستخدامها بدقة وتحديد أفضل حجم للصور المستخدمة في الاختبار.

٢- تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٢٠) دقيقة وكذلك التأكد من الزمن الفاصل المناسب بين تطبيق كل مجموعة من مجموعات الاختبار (١٠) دقائق.

٣- عدم تكرار الصور أو الأصوات في كل مجموعة من مجموعات الاختبار لتجنب التداخل بين درجات الطفل.

٤- اكتسبت الباحثة خبرة في تطبيق الاختبار مع الأطفال.

وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من اساتذة علم النفس والتربية لتحكيمه وقد أسفرت نتائج التحكيم عن ضرورة تغيير بعض محتويات الصور بحيث تكون مألوفة للطفل، وان تعرض عليه فى بطاقات مكبرة وملونة، وكذلك حذف بعض الأشكال الهندسية (الهرم، الاسطوانة) الموجودة ضمن المجموعة الأولى للأشكال المعروضة على الطفل حيث انها أشكال يصعب على الطفل معرفتها كما انها أشكال غير مألوفة لهم ولقد عرضت الباحثة هذه الأشكال على الطفل وقد تعرف عليها بسهولة ولم يتم التغيير.

الكفاءة السيكومترية لاختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة

الصدق:

- **صدق المحكمين:**

قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته المبدئية على بعض المحكمين من السادة أساتذة علم النفس والصحة النفسية وقد تم تعديل صور بعض مجموعات الاختبار وبعض محتويات تلك المجموعات إلى أن اصبح الاختبار فى صورته النهائية كما هو موضح في ملحق رقم (٣).

وقامت الباحثة بإيجاد معامل الاتفاق لكندال للوقوف على مدى اتفاق السادة المحكمين على هذا الاختبار كما يتضح من جدول (١٤).

جدول (١٤)

معاملات الاتفاق بين المحكمين باستخدام

معادلة كندال ن = ١١

الأبعـــــــــاد	معامل الاتفاق
التذكر البصري قصير المدى	٠,٩٣
التذكر البصري طويل المدى	٠,٩٤
التذكر السمعي قصير المدى	٠,٩٦
التذكر السمعي طويل المدى	٠,٩٨
الدرجة الكلية	٠,٩٥

يتضح من جدول (١٤) ارتفاع معامل الاتفاق بين المحكمين على اختبار التـذكر البصـري والسمعي لأطفال الروضة.

الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين هذا الاختبار واختبار التذكر البصـري والسـمعي (إعداد بطرس حافظ ، ٢٠٠٠)على عينة قوامها (٥٠) طفلا وجاءت النتائج كما يتضح مـن جـدول (١٥).

جدول (١٥)

معاملات الصدق التلازمى لاختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة

الأبعـــــــــاد	معامل الصدق
١. التذكر البصري قصير المدى	٠,٨٨
٢. التذكر البصري طويل المدى	٠,٩١
٣. التذكر السمعي قصير المدى	٠,٨٦
٤. التذكر السمعي طويل المدى	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٠,٨٧

يتضح من جدول (١٥) ارتفاع قيم معامل الصدق للاختبار مما يدل على صدق الاختبار فـي قياسـه للتذكر البصري والسمعي.

الثبات:

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار:** قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة قوامها (٥٠) طفلا وأسفرت النتائج عن معامل ثبات قدره (٠,٩٣) مما يدل على ثبات الاختبار كما يتضح من جدول (١٦).

جدول (١٦)

معامل الثبات لاختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الثبات
التذكر البصري قصير المدى	٠,٩٣
التذكر البصري طويل المدى	٠,٩٠
التذكر السمعي قصير المدى	٠,٩٦
التذكر السمعي طويل المدى	٠,٩٤
الدرجة الكلية	٠,٩٣

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الثبات للاختبار والدرجة الكلية مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار في قياسه للتذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة.

- **معامل الثبات (α) بطريقة كرونباخ :**

قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات (α) بطريقة كرونباخ على عينة قوامها (٥٠) طفلا وجاءت النتائج كما يتضح من جدول (١٧).

جدول (١٧)

معاملات الثبات(α) بطريقة كرونباخ

الأبعاد	عدد المفردات	تباين الدرجات الكلية للأفراد ع٢	مجموع تباينات درجات الأفراد على المفردات ع٢حـ	معامل ثبات (α)
التذكر البصري قصير المدى	٦١	١٩٠,٩	٥٧,١	٠,٨٤
التذكر البصري طويل المدى	٦١	١٨٩,٢	٥٣,٦	٠,٨٦
التذكر السمعي قصير المدى	٢٤	١٩١,١	٥٩,١	٠,٨٣
التذكر السمعي طويل المدى	٢٤	١٩٢,٢	٦١,١	٠,٨٢
الدرجة الكلية	١٧٠	٧٦٣,٤	٢٣٠,٩	٠,٨٤

يتضح من جدول (١٧) ارتفاع قيم معامل الثبات (α) مما يدل على أن الاختبار ثابت في تقديره للتذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة.

- **برنامج تنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة[*])**

- قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامة لبرنامج الدراسة الحالية وفقاً لاحتياجات وقدرات وخصائص العينة والتي أوضحت ضرورة تنمية العمليات المعرفية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم حيث أن تلك الفئة من الأطفال في حاجة إلى تنمية عملية الانتباه والإدراك السمعي والبصري والتذكر السمعي والبصري باعتبارها أهم العمليات المعرفية اللازمة لعملية التعلم من جهة وأن أطفال الروضة تتمثل لديهم صعوبات التعلم في قصور الانتباه والإدراك والتذكر (صعوبات التعلم النمائية) من جهة أخرى مما يؤكد على ضرورة تناول تلك العمليات (انتباه – إدراك – ذاكرة) في برنامج الدراسة الحالية وهذا ما قد تم التوصل إليه بعد الإطلاع على التراث النظري للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

- ولقد اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة والبرامج المتنوعة للأطفال ذوى صعوبات التعلم والتي أوضحت طرق التعامل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم وبعض الأساليب التي يمكن إتباعها مع هؤلاء الأطفال للتغلب على صعوبات التعلم لديهم.

فلسفة البرنامج:

- اشتقت فلسفة برنامج تنمية العمليات المعرفية من نظرية جان بياجية في النمو العقلي المعرفي والتي تعد أحد الدعائم الأساسية في إعداد برنامج الدراسة.

- فلقد أكد جان بياجية أن النمو العقلي المعرفي امتداد للنمو البيولوجى فهو خاضع للقوانين والأسس التي من شأنها أن تساعد على فهم وتنمية قدرات الطفل المعرفية وطريقة تناوله لها وأسلوب تفكيره. (محمد جهاد الجمل: ٢٠٠١ : ٤٧).

- ويرى بياجيه أن نظريته تفاعلية حيث تؤكد على أن النمو المعرفي يأتي نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والبيئية وبذلك فهم يختلفون عن أصحاب المدرسة السلوكية التي ترى أن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في التعلم وعن أنصار النظرية النضجية التي تركز على عوامل النمو الداخلي ولقد أكد بياجية أن الطفل من اللحظة الأولى

* للإطلاع على البرنامج يمكن الاتصال بالباحثة، قسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة.

كائن إيجابي يؤثر ويتأثر بالبيئة ويسعى إلى معرفتها واكتشافها كما أن إمكانيات الطفل البسيطة نقطة بداية لنمو مداركه وتفكيره وعملياته المعرفية وذلك من خلال التفاعل مع الإمكانيات البسيطة والبيئة التي تساعد على تنمية خبرة الطفل.

(زكريا الشربينى، يسرية صادق: ٢٠٠٠ : ٧٨)

- كما أن هناك عمليات أساسية وراء التعلم خاصة بالإنسان وهى التكيف من ناحية وتنظيم الخبرة بواسطة الذاكرة والإدراك وغير ذلك من أنواع النشاط العقلي من ناحية أخرى. (عادل عبد الله(ب)، ٢٠٠٥ : ١٧٨-١٧٩)
- ولقد أكدت نظرية الجشطلت على عملية الإدراك وقوانين تنظيم المجال الإدراكى حيث أن الكل أكبر من الأجزاء وأن الكل سابق عن الجزء وأوضحت قانون الشكل والأرضية وتحديد العلاقات بين الأشياء. (سهير كامل(ج)، ٢٠٠٨: ١٠٨)
- وتعتبر هذه النظرية وثيقة الصلة بعينة الدراسة حيث يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من مشكلات في عملية الإدراك وتنظيمها فتساعد نظرية الجشطلت على فهم هذه العملية بدرجة كبيرة.
- ولقد أوضحت نظرية التعلم الاجتماعي أن الأطفال يكتسبون أنماط سلوكية من المجتمع وتتوقف تلك الأنماط على ثقافة المجتمع وفسرت سلوك الأطفال من خلال تفاعلهم مع المحيطين بهم ويعد الآباء نماذج أولية أكثر وفرة من غيرها في حياة أطفالهم فيشبعان حاجاته الأولية ويعتبرهم نماذج أمامه ويحتاج الطفل لكي يكتسب من والديه كنماذج ما يلي:

- الانتباه: فوجود نموذج بمفرده لا يكفى لعملية التعلم وإنما يجب أن ينتبه الطفل للمثيرات القادمة من النموذج.
- التذكر: إن المفاهيم المراد إكسابها للطفل لابد أن يعطى لها رموز ثم تخزن في الذاكرة طوال وقت حدوث الاستجابة الملاحظة.
- يتعلم الطفل الاستجابات الحركية من المحيطين به.

(هيام محمد عاطف، ٢٠٠٢ : ١٠٧).

• وينطبق ذلك على الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث أنهم يعانون من صعوبات في الانتباه للنماذج المعروضة عليهم سواء كانت سلوكية أو غير ذلك وكذلك لديهم صعوبات في الذاكرة وعدم القدرة على الاحتفاظ بعناصر المفاهيم أو النماذج المعروضة عليهم لفترة زمنية طويلة أو قصيرة كما أنهم يعانون من مشكلات في الاستجابات الحركية التي قد تكون ناتجة من عدم توفر نموذج أبوي جيد لهؤلاء الأطفال.

المبادئ والأسس العامة للبرنامج:

١) أن الفروق الفردية عند العمل مع الأطفال عامة وذوى صعوبات التعلم على وجه الخصوص من الأسس الهامة. حيث أن العمل مع ذوى صعوبات التعلم يعتمد على الفردية في معظم الأحيان نظراً لاختلاف صعوبات التعلم وأنواعها وأسبابها من طفل لآخر ثم يبدأ الطفل ذوى صعوبات التعلم في التفاعل معه بصورة جماعية لتأكيد ذاته والعمل على دفعه وسط الجماعة مع مراعاة الفروق الفردية بين أفراد الجماعة أيضاً.

٢) عند العمل مع الأطفال يجب على المتعلم استثارة دوافع الأطفال للاتجاه نحو عملية التعلم وبالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم ووفقاً لخصائصهم يكون لديهم انخفاض في الدافعية فعلى المعلم أن يعرض مثيرات قوية جداً تعمل على إثارة دافع الطفل نحو المشاركة والعمل في الأنشطة المقدمة إليه.

٣) تفعيل دور الطفل في الأنشطة المقدمة له يعمل على تحقيق الطفل لذاته أي أن تعتمد برامج الطفل على النشاط الذاتي للطفل فيستطيع ملاحظة التغير الناتج عن أدائه وحصوله على منتج من صناعته.

٤) استخدام الحواس كمدخل رئيسي في عملية التعلم مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم خاصة يؤدى إلى قوة المثير المعروض عليهم فيستطيعون الانتباه لهذه المثيرات حيث أن هناك صعوبة في الانتباه يعانى منها ذوى صعوبات التعلم لعرض مثير قوى يؤدى إلى أن يوجه الطفل انتباهه إلى هذا المثير ثم تأتى باقي العمليات المعرفية بصورة تدريجية.

٥) استخدام اللعب في برامج ذوى صعوبات التعلم يؤدى إلى المشاركة الفعالة للطفل فاللعب لغة الطفل فيعمل على تنمية قدرات الطفل بصفة عامة في عدة مجالات.

٦) التنوع في استخدام فنيات سلوكية واستراتيجيات مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم كالتغذية المرتدة – النمذجة – اللعب – النشاط المنزلي – الحوار والمناقشة – التعزيز. على أن يكون التعزيز المقدم للطفل هو ما يفضله الطفل من معززات فقطعة الحلوى قد تلقى قبولاً من طفل ولا تلقى نفس القبول من طفل أخر يجد متعة في أن تقدم له صورة يحب تلوينها و يجب مراعاة تلك الأشياء من العوامل التي تؤدى إلى فعالية عملية التعلم.

٧) مراعاة خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم عند إعداد البرنامج الخاص بهم حيث تقديم أنشطة متنوعة تدور حول موضوعات مختلفة تتناسب مع ذوى صعوبات التعلم لأنهم يعانون من تشتت في الانتباه مما يؤثر عليهم فالبرنامج المقدم لهم يجب أن تدور كل مجموعة من الجلسات المتتالية حول موضوع واحد يتم فيها تدريب الطفل على العمليات المعرفية موضوع الدراسة بصورة كاملة.

٨) التدرج داخل جلسات البرنامج حيث يتم هذا التدرج بالنسبة للمدى الزمني المناسب لزمن الدراسة فالأطفال يعانون من عدم القدرة على الانتباه والاستمرار تجاه المثيرات المعروضة عليهم فيجب أن يتم تدريب الطفل على الانتباه بكل جوانبه لمدة زمنية قصيرة ثم يتدرج في زيادة هذا المدى الزمني وكذلك نقل انتباه الأطفال وتحسين الانتباه وصولاً إلى كل العمليات المعرفية موضوع الدراسة.

٩) يجب أن تكون الوسائل المستخدمة داخل البرنامج جذابة بحيث يتجه إليها الطفل محاولاً التعرف على مضمونها بحيث تحتوى هذه الوسائل على عنصر الحركة والألوان الجذابة إضافة إلى عنصر السلامة والأمن عند استخدام الطفل لها.

١٠) التنوع في الأنشطة المستخدمة في جلسات البرنامج (أنشطة موجهة – قصصية – حركية – موسيقية – ألعاب حركية وتربوية – الأركان بأنواعها) حيث يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من الملل عند عرض نفس النمط والتكرار في الأنشطة.

١١) إعداد بيئة التعلم المناسبة لخصائص الأطفال عينة الدراسة والمتمثلة فيما يلي:

- أن تكون غرفة النشاط المستخدمة في تطبيق البرنامج بعيـدة عـن الضوضـاء والمؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه السمعي للأطفال.
- أن تكون غرفة النشاط جيدة التهوية والإضاءة.
- أن تخلو غرفة التعلم من اللوحات المعلقة على الجدران حيث يؤدى وجودها إلى تشتت الانتباه البصري ويمكن أن تحتوى الغرفة على بعـض الألـوان الهادئـة المريحة للنظر (وقد قامت الباحثة بأعدادها).

١٢) إجراء عملية التقويم حيث يتم إجراء التقويم القبلي من خلال تطبيق اختبارات الدراسة قبل البدء في البرنامج ثم يأتي التقويم داخل جلسات البرنامج فيكون متمثلاً في التطبيق التربوي لكل جلسة من جلسات البرنامج والذي يعتمد على الملاحظـة الذاتيـة مـن الباحثة لأداء الأطفال في الأنشطة والأعمال المكلفين بها ثم يـأتي التقـويم النهـائي والمتمثل في إعادة تطبيق الاختبارات المستخدمة في الدراسة بعد الانتهاء من جلسات البرنامج.

الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف برنامج الدراسة الحالية إلى:

١. تنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

ولتحقيق ذلك الهدف هناك عدة أهداف عامة فرعية على النحو التالى:

١- تنمية عملية الانتباه لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

٢- تنمية عملية الإدراك (السمعي، البصري) لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

٣- تنمية عملية التذكر (البصري، السمعي) لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

ولتحقيق ذلك لابد من تحقيق ما يلي:

- تدريب الطفل على توجيه الانتباه نحو المثيرات المهمة المعروضة عليه.

- تدريب الطفل على المرونة في نقل الانتباه.
- تدريب الطفل على تسلسل عملية الانتباه.
- الخفض من النشاط الزائد والاندفاعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.
- تدريب الطفل على التآزر البصري الحركي.
- تدريب الطفل على ثبات الأشكال.
- تدريب الطفل على إدراك الموضع في الفراغ.
- تدريب الطفل على إدراك العلاقات المكانية.
- التمييز بين الشكل والأرضية.
- تدريب الطفل على التمييز السمعي.
- تدريب الطفل على الإغلاق السمعي.
- تدريب الطفل على الترتيب والتسلسل السمعي.
- تدريب الطفل على الترابط السمعي.
- رفع كفاءة الطفل في عملية التذكر البصري والسمعي طويل وقصير المدى.

الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية الى ما يلى :

- التعرف على محتوى الأنشطة الذى يلقى قبولاً من الأطفال.
- التعرف على الأدوات الأكثر مناسبة للتعامل مع الأطفال.
- تحديد ما يجب ان يتوفر فى بيئة التعلم من مثيرات
- تحديد صورة ميدنية القوائم التعزيز التى يمكن استخدامها مع ذوى صعوبات التعلم.
- تحديد الزمن المناسب لكل جلسة من جلسات البرنامج وعدد الانشطة داخلها.

وقد قامت الباحثة بعد الانتهاء من إعداد برنامج الدراسة الحالية فى صورته المبدئية بالتوجه لروضة النيل الخاصة لأجراء الدراسة الاستطلاعية نظراً لتوفر عدد كبير من الاطفال بهذه الروضة مما يسمح بامكانية وجود اكبر قدر من ذوى صعوبات التعلم،

وقد توجهت الباحثة الى القائمين على العملية التعليمية بالروضة واطلاعهم على محتوى البرنامج وما يهدف اليه وما هى الخدمات التى سيقدمها لهؤلاء الاطفال، وتمت الموافقة على إجراءات التطبيق بالروضة، وتوفير كافة الامكانيات اللازمة للتطبيق من حيث وقت يومى للأطفال خاص بتطبيق البرنامج، موافقات الوالدين على المشاركة واعلامهم من خلال الباحثة والمعلمات بأهداف برنامج الدراسة الذى سيجرى مع أطفالهم ، توفير قاعة دائمة وخاصة طوال فترة التطبيق لإجراء البرنامج الحالى مع الموافقة على إخلاء هذه القاعة تماما وإعدادها بصورة تناسب عينة الدراسة (قد تم تغيير الوان الحوائط) بحيث تخلو من المثيرات المشتتة للانتباه من التأكد على توفير بعض الصور البسيطة حتى لا يشعر الطفل بالاختلاف الكلى عن قاعة النشاط التقليدية

واشتملت الدراسة الاستطلاعية على (٥) أطفال من ذوى صعوبات التعلم يتراوح عمرهم الزمني من ٥ : ٦ سنوات وقامت الباحثة بتطبيق معظم جلسات البرنامج عليهم بصورة فردية وجماعية متناولة عرض موضح للجلسات ومحتواها والأدوات المستخدمة فيها وطريقة الأداء والتأكد من زمن كل جلسة ولقد أوضحت الدراسة الاستطلاعية عدة نقاط وضعتها الباحثة في الاعتبار وهى على النحو التالى :

١- محتوى الجلسات:

قبل بدء تصميم البرنامج تم عمل بعض الأنشطة حول موضوعات متنوعة (الألوان – تكنولوجيا الاتصال – الفضاء – الشارع – السياحة – النظافة – الأسماك – الحيوانات – الطيور – بيتي – الأشكال الهندسية ...) وعرضها على الأطفال ذوى صعوبات التعلم لتحديد أي الموضوعات والأنشطة التي تشجعهم على المشاركة في البرنامج وبالتالي تحقيق هدفه، وأوضحت الدراسة الاستطلاعية تحديد بعض الموضوعات (الأصوات – الألوان – الأشكال الهندسية – الطيور – الأسماك – الحيوانات – بيتي ...) والتي دارت حولها جلسات البرنامج على أن يتضمن كل موضوع يعرض على الطفل كل العمليات المعرفية موضوع الدراسة.

ولقد لاحظت الباحثة أن الأنشطة التي حظيت بقبول من الأطفال هى الموضوعات المألوفة لديهم والتي تحتوى على مثيرات متنوعة من حيث الألوان والحركة والأصوات.

٢- الأدوات المستخدمة:

تم تصميم الأدوات والوسائل المستخدمة في جلسات البرنامج وعرضها على العينة الاستطلاعية التي أوضحت أن الأدوات والوسائل التي تحتوى على عنصر الحركة هي الأكثر فعالية في جذب انتباه واستمرار الطفل في النشاط.

- وكذلك تم تعديل بعض الوسائل والأدوات حيث كانت بأحجام متوسطة ثم قامت الباحثة بإعادتها بأحجام كبيرة بالرغم من ان التطبيق كان في الأنشطة التى تستخدم تلك الوسائل فردياً.
- ثم تعديل محتوى بعض الوسائل من حيث عدد المثيرات التى تحتويها حيث أن ذلك أدى على تشتت انتباه الأطفال إلى موضوعات فرعية مختلفة عن ما يهدف إليه البرنامج.

٣- بيئة التعلم:

قامت الباحثة بإعداد بيئة التعلم بحيث لا تحتوى على أي مثيرات سمعية أو بصرية قد تؤدى إلى تشتت انتباه الطفل ولقد لاحظت الباحثة اختلاف بيئة التعلم كلياً عن قاعة النشاط التي يمضى بها الطفل كافة الوقت مما يشعره بالغربة وعدم الألفة في المكان مما يجعله يخاف ولا يقبل على النشاط لذلك قامت الباحثة بإعداد بيئة التعلم بطريقة تحتوى على مثيرات بصرية ممثلة في بعض الصور البسيطة والحوائط الملونة بألوان هادئة ومتناسقة حتى تتم عملية التعلم بكفاءة وحتى لا يؤدى وجود مثيرات بصرية إلى تشتت انتباه الطفل كذلك إحساس الطفل بالألفة في مكان تطبيق الجلسات.

- قامت الباحثة بتطبيق الجلسات فردياً ولكنها وجدت أن هناك بعض الأنشطة التي من الأفضل أن تقدم جماعياً كالأنشطة القصصية.
- كما أنه يمكن أن يتم التطبيق فردياً في إطار الجماعة بمعنى أن يجلس كل طفل ويقابله باقي أطفال العينة ويقومون بنفس الأداء مع قيام الباحثة بتوجيه الملاحظات لكل طفل على حدي وبصوت منخفض على أن يتم ترتيب جلسة الأطفال على هيئة نصف دائرة أو مربع أو مستطيل، مع توفر مسافة جيدة بين

كل طفل وآخر على أن لا يزيد عدد الأطفال أثناء التطبيق عن ١٥ طفل في المرة الواحدة.

٤- زمن الأنشطة:

- أوضحت الدراسة الاستطلاعية قابلية الأطفال للاستمرار في الأنشطة التي تعتمد على الأداء والعمل لمدة زمنية طويلة تصل إلى ٢٥ : ٣٠ دقيقة بينما ينصرف الأطفال عن الانتباه للأنشطة التي تعتمد على الإلقاء والمناقشة.
- كما أن النشاط الموسيقى من الأنشطة التي تم تعديل مداها الزمني حيث يستغرق النشاط من ٣٠ : ٤٠ دقيقة حتى يستطيع الطفل إتقان كل كلمات الأغنية وأدائها باستخدام الأدوات الموسيقية وتكرارها عدة مرات خاصة وأن صاحبت الأنشطة الموسيقية بعض الحركات الإيقاعية.

٥- قوائم التعزيز:

- تم التعرف على المعززات والحوافز المادية والمعنوية التي تلقى قبولاً من أطفال الروضة عامة وذوى صعوبات التعلم خاصة ولقد تمثلت في البالونات – قطع الحلوى – الملصقات الملونة – لوحة الشرف.

- ولقد قامت الباحثة بإعداد برنامج الدراسة الحالية في صورته النهائية وفقاً للدراسة الاستطلاعية وتحكيم من (١١) أستاذ من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس والصحة النفسية وصعوبات التعلم ومناهج وطرق التدريس (ملحق رقم٤).

وأوضحت نتائج تحكيم البرنامج ما يلي:

- إعادة ترتيب الأهداف العامة للبرنامج.
- التأكيد على النشاط المنزلي بصورة أكبر داخل جلسات البرنامج كأحد الفنيات وطرق التقويم.
- تعديل بعض أسماء الأنشطة (مملكة الأسماك – الكائنات البحرية).
- تغير محتوى بعض القصص لاحتوائها على أحداث غير مثيرة.

- تبسيط بعض المتاهات والرسوم المستخدمة في إدراك الفرق بين الشكل والأرضية كأحد مهارات الإدراك البصري.
- تقديم أنشطة أكثر لتدريب الطفل على إدراك ثبات الأشكال كأحد مهارات الإدراك البصري.
- عرض الفنيات المستخدمة تبعاً لتسلسل استخدامها.
- إيضاح التقويم داخل كل جلسة بصورة أكثر.
- التأكيد على أن البرنامج قد اعتمد على فلسفة تكاملية وهى نظرية بياجية والجشطلت والتعلم الاجتماعي.
- عدم الاعتماد على الملاحظة الذاتية لأداء الأطفال وضرورة أن يشترك في التطبيق معلمة متخصصة أو ذات خبرة للتأكد من ملاحظة الأطفال داخل جلسات البرنامج بدقة.

الحدود الزمنية:

تكون برنامج الدراسة من ٤٨ جلسة بمعدل ٤ جلسات أسبوعية شاملة الجلسة التمهيدية والختامية ويتخلل الجلسة فترة راحة ومدة الجلسة ٥٠ دقيقة ويطبق على مدى زمني ١٢ أسبوع.

محتوى البرنامج:

تضمن برنامج الدراسة ٤٨ جلسة لتنمية العمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والتذكر وتشير الباحثة إلى أن كل جلسة من جلسات البرنامج لا تنمى عملية معرفية بعينها وإنما تتداخل العمليات المعرفية مع بعضها ولا يمكن الفصل بين كل عملية معرفية فيكون لها جلسات خاصة بها وذلك ما أكده التراث النظري.

ولقد تضمنت الجلسات موضوعات محببة ومألوفة للأطفال ذوى صعوبات التعلم والتي تعمل على جذب انتباههم حيث تم تحديد هذه الموضوعات بناء على الدراسة الاستطلاعية والتي أوضحت ضرورة أن تكون الموضوعات المتضمنة في جلسات البرنامج مألوفة للطفل وليس جديدة عليه وتتضمن مثيرات متنوعة وجذابة للطفل ومتوفرة في البيئة المحيطة به مما يشجع

الطفل على الإقبال في أداء الأنشطة وزيادة قدرته على الانتباه وإدراك المثيرات المعروضة عليه وبالتالي يتذكرها جيداً وهذا هو الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية أي أن محتوى جلسات البرنامج من موضوعات (الطيور – الأسماك – الحيوانات – الألوان – ...) يعمل على تنمية العمليات المعرفية لدى الطفل ولا يهدف إلى أن يعرف الطفل الموضوعات المعروضة عليه فقط ومحتوى هذه الجلسات وسيلة لتحقيق هدف البرنامج النهائي وهو تنمية بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم في كافة الموضوعات والمفاهيم المعروضة عليه وليس المحددة في البرنامج فقط.

تم تقديم جلسات البرنامج بحيث تدور كل عدة جلسات متتالية حول موضوع واحد (الأسماك – الطيور – الأشكال الهندسية – الأصوات – ...) حيث يتضمن هذا الموضوع العمليات المعرفية موضوع الدراسة وذلك لتجنب تشتت انتباه الأطفال بين الموضوعات المتنوعة والتى تعرض في كل جلسة وذلك لتدريب الطفل على التذكر السمعي والبصري طويل وقصير المدى بين محتويات الموضوع الواحد المعروض عليه.

جدول (١٨)

جدول تفصيلي لمحتويات البرنامج

الأسبوع	الجلسات	محتوى الجلسات
الأول	١ : ٤	أنشطة تمهيدية – الأشكال المتحركة – قصة عقلة الإصبع يصنع هدية.
الثاني	٥ : ٨	اصنع لعبة – مطابقة الأشكال – أين أنا – شقاوة أشكال – رسائل الأصدقاء – العقد الهندسي – مملكة الأسماك.
الثالث	٩ : ١٢	حاسب من الصياد – مملكة الحوت سعود – دمينو الأسماك – البحث في قاع البحر – تلوين الأسماك – الأسماك وظلالها – السمكة الملونة.
الرابع	١٣ : ١٦	حادي بادي – عرائس البولنج – استديو الفن – أين الصوت – الآلات الموسيقية – اصنع بنفسك – الأصوات

الأسبوع	الجلسات	محتوى الجلسات
		المتشابهة.
الخامس	١٧ : ٢٠	حيوانات الماريونت – أكمل الرسم – نمو الحيوانات – العائلة – الكائن الغريب – اتبع خط سير القط – حدد الاختلافات.
السادس	٢١ : ٢٤	اصنع وألعب – هذا صوتي فمن أكون – حديقة النباتات – زهور وأوراق – مراحل نمو النبات – ثمار الأشجار – المكعب الدوار – الشجرة الغاضبة – دمينو – كملة الشكل – الرسم بالنقاط.
السابع	٢٥ : ٢٨	المعلقات – أغنية السلطة – العربة المتحركة – دنيا الألوان – الصور المتداخلة – طباعة الألوان – أجمل لون – الرسم والتلوين – الرسام الصغير – بستان الزهور – الفراشات الجميلة – قوس قزح.
الثامن	٢٩ – ٣٢	اللوحة الجميلة – الجري بالقيود – دمينو الفراشات – الأسماك المتحركة – ارسم ولون – أكمل الرسم – السمكة نيمو – أين بيت السمك – تصنيف الأسماك – اللوحة الجماعية – صيادين السمك – تحديد المختلف.
التاسع	٣٣ : ٣٦	أغنية السمكة – لعبة الذاكرة – قشور الأسماك – مملكة الطيور – صندوق التصنيف – أكمل جسم الطائر – طيور الزينة – صغار الطيور – نشاط حركي – أسماء والدجاجة الحمراء – أين طعامي – الطائر الملون.
العاشر	٣٧ : ٤٠	لا مكان للكسل – الإخوة المتشابهة – الطائر الصغير – أكمل جسم الطائر – عائلة الحيوانات – أصوات الحيوانات – طعام الأرنب – المهام المتتالية – مشمش يتناول الطعام – التمساح الملون – جدو على.
الحادي عشر	٤١ : ٤٤	الشبل المغرور – من المختلف – الحيوان المختفي – جزاء

الأسبوع	الجلسات	محتوى الجلسات
		الاندفاع – اللوحة المعلقة – الكوتشينة – بازل الدببة – تكرار الأصوات – صنع مطوية – المتاهة – حلقة الأصوات.
الثاني عشر	٤٥ : ٤٨	بيتي – المنازل المتطابقة – أصوات بالمنزل – الرسم بالأسهم – الاختلافات – عندما غار الحمار – الصوت المختلف – القصة الغنائية – الحركة الممنوعة – ملك الغابة – تحديد الصور – جلسة ختامية.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

١- قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة باستخدام قوائم فرز صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة وذلك بروضة النيل الخاصة التابعة لإدارة العمرانية التعليمية.

٢- تم إعادة حساب الصدق والثبات للاختبارات المستخدمة في الدراسة الحالية.

٣- تم تطبيق اختبار جودانف هاريس كمؤشر لذكاء الأطفال للتأكد من أن درجات الذكاء الخاصة بالأطفال من ٩٠ درجة فأعلى.

٤- تم إجراء القياس القبلي لأدوات الدراسة الحالية.

٥- تم إعداد بيئة التعلم بطريقة مناسبة وخالية من المثيرات السمعية والبصرية لتطبيق جلسات البرنامج.

٦- تم تطبيق جلسات البرنامج مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٧- نم إجراء القياس البعدى بعد الانتهاء من جلسات البرنامج.

٨- تم إجراء القياس التتبعي بعد مرور فترة زمنية (شهر) من الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج.

٩- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة النتائج التي تم الوصول إليها.

١٠- وقامت الباحثة بتفسير النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة ونظريات علم النفس وإجراءات تطبيق البرنامج.

الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية :-

- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon
- اختبار كا٢ Chi - square

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

عـــــــرض النتائج ومناقشتها

- نتائج الفرض الاول.
- نتائج الفرض الثانى.
- نتائج الفرض الثالث.
- نتائج الفرض الرابع.
- نتائج الفرض الخامس.
- نتائج الفرض السادس.
- نتائج الفرض السابع.
- مناقشة عامة للنتائج.
- توصيات الدراسة..
- بحوث مقترحة.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

- تناول الفصل السابق الإجراءات المنهجية للدراسة، ويتناول هذا الفصل عرضـــاً مفصـــلاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتفسيراً لتلك النتائج، وذلك إجابة عن فروض الدراسة.

أولاً: الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الانتباه (صورة الروضة) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجـــات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية في القياسين القبلـــي، والبعـــدي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة.

وفيما يلي توضيح لما تم التوصل إليه من نتائج :

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدى للانتباه (صورة الروضة)

ن = ١٠

الأبعاد	القياسان القبلي، البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
نقص الانتباه	الرتب السالبة	١٠	٥,٣٠	٥٣	٢,٨٠٧	(٠,٠١)	لصالح التطبيق البعدي
	الرتب الموجبة	—	—	—			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
التسرع	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨٣١	(٠,٠١)	لصالح التطبيق البعدي
	الرتب الموجبة	—	—	—			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
النشاط الزائد	الرتب السالبة	١٠	٥,٤٠	٥٤	٢,٨١٤	(٠,٠١)	لصالح التطبيق البعدي
	الرتب الموجبة	—	—	—			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
مشكلات السلوك	الرتب السالبة	١٠	٥,٣٠	٥٣	٢,٨١٢	(٠,٠١)	لصالح التطبيق البعدي
	الرتب الموجبة	—	—	—			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
المجموع	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٢	٥٢	٢,٨٧	(٠,٠١)	لصالح التطبيق البعدي
	الرتب الموجبة	—	—	—			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					

Z= ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)　　　　= ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الانتباه (صورة الروضة) بجميع أبعاده (نقص الانتباه – التسرع – النشاط الزائد – مشكلات السلوك) لصالح القياس البعدى.

ويمكن تفسير تحسن عملية الانتباه، بالروضة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج، حيث ان هؤلاء الأطفال قبل التعرض للبرنامج لديهم قصور في الانتباه، فلا يستطيعون توجيه الانتباه نحو المثيرات المعروضة عليهم، وتحديد المثيرات المرتبطة، أو ذات العلاقة بالمواقف والوعي بها، وعدم القدرة على نقل الانتباه بين المثيرات المعروضة

عليهم، وكذلك يجدون صعوبة في إستمرار المدى الزمني للانتباه إلى المثيرات، حيث يتسم بقصر المدى الزمني، كما كان هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبة في تسلسل عملية الانتباه، إضافة إلى ذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم نشاط حركي زائد، واندفاعية، وقد يصاحب ذلك مشكلات السلوك، فلقد عمل البرنامج الحالي على هذه الخصائص للخفض من أي قصور مرتبط بعملية الانتباه بأبعاده، وأعراضه المصاحبة، حيث استخدم أساليب ومواقف داخل جلساته تعمل على جذب انتباه الطفل، باستخدام كافة المداخل الحسية (البصرية والسمعية واللمسية والحركية) وتدريب الطفل على توجيه الانتباه نحو المثيرات المهمة المعروضة عليه، والتدريب على انتقاء الطفل للمثيرات، مع التأكيد على ضرورة تقليل المثيرات المعروضة على الطفل، بحيث لا يتم تشتيت انتباهه بين المثيرات الكثيرة، كما راعى البرنامج في جلساته التدريب على زيادة الانتباه من خلال عرض جلسات تحتوي على أنشطة تدور في نطاق اهتمامات الطفل، وكذلك تدريبه على المرونة في نقل الانتباه وتحسين تسلسله، ومراعاة التعزيز المستمر لأداء الطفل، مع احتواء البرنامج على جلسات تتضمن أنشطة سهلة يستطيع الطفل أدائها، ويستخدم فيها مفردات مناسبة وتعمل على جذب انتباهه، مع التأكيد على أن توجيهات البرنامج واضحة، وصريحة، ومبسطة للطفل؛ مما يساعده على أداء ما هو مطلوب منه داخل الجلسات بنجاح، وبذلك يشعر الطفل بكفاءته في الأداء، الأمر الذي يشجعه على الاستمرار، وبذلك يتحسن الأداء تدريجياً، وهذا ما قام به البرنامج، وما أشارت إليه النتائج.

كما تضمن البرنامج عملية الانتباه وما يرتبط به من خصائص سلوكية كالنشاط الزائد والاندفاعية، فتضمنت الجلسات تدريباً للطفل على الالتزام بالتعليمات الموجهة له وتجزئة المهام التي عليه أداؤها، وتعزيزاً للسلوك المرغوب والمتزن، وتفريغاً للطاقة، وبذلك ظهرت النتائج السابقة حول أو انخفاض معدل النشاط الزائد، والاندفاعية ومن الجدير بالذكر أن البرنامج عمل على تفعيل دور الطفل في كل الجلسات، فيكون إيجابياً ومشاركاً بطريقة فعالة الأمر الذي يزيد من الثقة بالنفس، ويعمل على تأكيد الذات، وبالتالي يخفض من مشكلات السلوك، التي ترتبط بقصور الانتباه، كما ورد بالتراث النظري، وهذا إجمالاً يؤكد نتيجة الدراسة الحالية.

الفرض الثانـي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقيـــاس الانتبـــاه (صورة المنزل) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق يبن متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية في القياسين القبلي، والبعدي باســتخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة.

وفيما يلي عرضا لما تم التوصل إليه من نتائج .

جدول رقم (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدى للانتباه (صورة المنزل) ن = ١٠

الأبعاد	القياسان القبلي، والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
نقص الانتباه	الرتب السالبة	١٠	٥,٤٠	٥٤	٢,٨٢٠	٠,٠١	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	—					
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
التسرع	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨١٦	٠,٠١	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	—					
	الرتب المتساوية	–					
	المجموع	١٠					
النشاط الزائد	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥	٢,٦٩٤	٠,٠١	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	—					
	الرتب المتساوية	١					
	المجموع	١٠					
مشكلات السلوك	الرتب السالبة	١٠	٥,٣٠	٥٣	٢,٨٢٠	٠,٠١	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	—					
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
المجموع	الرتب السالبة	١٠	٥,١٠	٥١	٢,٨٠٥	٠,٠١	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	—					
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					

Z = ٢,٥٨ عند مستوى ٠,٠١   = ١,٩٦ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الانتباه (صورة المنزل) بجميع أبعاده (نقص الانتباه – التسرع – النشاط الزائد – مشكلات السلوك) لصالح القياس البعدى.

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء ما قدمه البرنامج من تدريبات وممارسات سلوكية أدت إلى خفض قصور الانتباه، حيث سجلت الأمهات استجاباتهم لسلوك الانتباه لدى أطفالهم بعد تطبيق البرنامج لتحديد انعكاس محتوى البرنامج على أطفالهم بالمنزل، ومن الجدير بالذكر اتفاق استجابات الأمهات لاختبار الانتباه صورة المنزل مع اختبار الانتباه صورة الروضة مما يؤكد على صحة السلوك المقاس باختلاف موقف القياس، وتؤكد الباحثة ان موقف القياس من قبل الام او المعلمة هو الأساس فى تقدير مدى انخفاض معدل قصور الانتباه لدى الاطفال حيث يتفق الاختبار فى معظم مفردات قياسه للأنتباه بالمنزل والروضة.

وترى الباحثة إمكانية اعتبار استجابة الأمهات على اختبار الانتباه صورة المنزل من العناصر المؤكدة لفاعلية البرنامج، حيث يتخلص الطفل من القيود والالتزامات الموجودة بالروضة عند عودته للمنزل وتكون استجابات تصرفاته بها مقدار من الحرية عنها فى الروضة وبالرغم من ذلك لاحظت الأمهات انخفاض معدلات نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاع ومشكلات السلوك لدى اطفالهم .

كما يمكن تفسير تلك النتيجة فى ضوء ما تم تقديمه من توعية للأمهات حول خصائص أطفالهم ذوى صعوبات التعلم وما يمتلكونه من قدرات وما يحتاجونه من رعاية والتأكيد على ضرورة مشاركتهم للأطفالهم أثناء بعض الأنشطة المنزلية التى عمل البرنامج على تقديمها داخل جلساته، الأمر الذى أدى الى انخفاض صعوبات الانتباه كما أشارت النتائج السابقة .

الفرض الثالث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم في التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الإدراك البصري لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية في القياسين القبلي، والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة.

وفيما يلي عرضا لما تم التوصل إليه من نتائج .

جدول رقم (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدى للإدراك البصري ن = ١٠

الأبعاد	القياسان القبلي، والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
تآزر بصري حركي	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٤٠	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٣٠	٥٣			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
الشكل والأرضية	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨١٨	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٢٠	٥٢			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
ثبات الشكل	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٢٣	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,١٠	٥١			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
الموضع في الفراغ	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٥٩	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٤٠	٥٤			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
العلاقات المكانية	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٧٧	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
المجموع	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٠٧	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٣٠	٥٣			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					

Z= ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الإدراك البصري بجميع أبعاده (تآزر بصري حركي – الشكل والأرضية – ثبات الشكل – الموضع فى الفراغ – العلاقات المكانية) لصالح القياس البعدى.

ويمكن تفسير تحسن عملية الإدراك البصري للأطفال ذوي صعوبات التعلم فى ضوء محتوى البرنامج، فقد كان يعاني هؤلاء الأطفال قبل تعرضهم للبرنامج من قصور في التناسق الحركي والبصري، وعدم القدرة على التمييز بين المثيرات البصرية، وتحديد الخصائص المتعلقة بالمثيرات، من حيث إدراك العلاقات بينها، وتحديدها من بين عدة مثيرات متداخلة، وعليه تضمنت جلسات البرنامج محتوى أنشطة يساعد على التآزر البصري والحركي من خلال الألعاب الحركية الصغيرة، والدقيقة، واستخدام الأدوات الصغيرة، وتقديم جلسات تتضمن أنشطة للتدريب على إدراك العلاقات بين الأشياء، وإدراك ثبات الشكل، والموضع في الفراغ، وتمييز الشكل والأرضية، مما حقق هدف الدراسة الحالية، وعمل على تنمية الإدراك البصرى، بأبعاده لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

وتؤكد الباحثة على أن محتوى البرنامج ركز على نقاط القوة، كنقطة بداية لقدرات الطفل الإيجابية، والكامنة لديه، وتمثلت هذه النقاط في مجال الإدراك في قدرة الأطفال الجيدة على التآزر البصري الحركي، مقارنة بباقي مجالات الإدراك البصري أو السمعي، حيث لاحظت الباحثة حصول الأطفال على أعلى تقديرات في هذا المجال، وقد استعانت به، كنقطة بداية وتعزيز لأداء الأطفال.

الفرض الرابع :

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الادراك السمعى لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية في القياسين القبلي، والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة.

وفيما يلي عرضا لما تم التوصل إليه من نتائج .

جدول رقم (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدى للإدراك السمعى ن = ١٠

الأبعاد	القياسان القبلي، والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
التمييز السمعي	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٣١	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,١٠	٥١			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
الإغلاق السمعي	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٣١	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٢٠	٥٢			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
التسلسل السمعي	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٧٧	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
الترابط السمعي	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٤٨	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٣٠	٥٣			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
المجموع	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨١٢	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٤٠	٥٤			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					

Z = ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الإدراك السمعى بجميع أبعاده (التمييز السمعى – التسلسل السمعى – الإغلاق السمعى – الترابط السمعى) لصالح القياس البعدى.

وقد أشارت النتائج إلى تحسن عملية الإدراك السمعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم فى ضوء محتوى البرنامج، فقد كان يعاني هؤلاء الأطفال قبل تعرضهم للبرنامج من مشكلات في تمييز الأصوات، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات ومعدل اتساق الصوت ومدته، وعليه تضمنت جلسات البرنامج محتوى أنشطة يساعد على التدريب على الإغلاق السمعي، والبصري، والتميز السمعي، والترابط، والتسلسل السمعي، مما حقق هدف الدراسة الحالية وعمل على تنمية الإدراك، بأبعاده السمعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

وقد عمل البرنامج على توفير مقدار من المثيرات السمعية المتنوعة وإعداد مواقف تتطلب من الطفل القيام ببعض المهام التى تعتمد على التذكر السمعي بصورة تدريجية ومتفقة مع قدرات كل طفل مما ادى الى تحسن الذاكرة السمعية كما أشارت النتائج السابقة

الفرض الخامس :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس التذكر البصرى لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية في القياسين القبلي، والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة.

وفيما يلي عرضا لما تم التوصل إليه من نتائج .

جدول رقم (٢٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدى للتذكر البصرى ن = ١٠

الأبعاد	القياسان القبلي، والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
تذكر بصري قصير المدي	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٠٩	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٢٠	٥٢			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
تذكر بصري طويل المدى	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٠٥	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,١٠	٥١			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					

Z = ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التذكر البصرى (تذكر بصرى قصير المدى – تذكر بصرى طويل المدى) لصالح القياس البعدى.

ويمكن تفسير تحسن عملية التذكر البصري لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج حيث كان يعانى هؤلاء الأطفال من صعوبات مرتبطة بالذاكرة البصرية، وتتمثل في عدم القدرة على استدعاء الصور البصرية للحيوانات،والطيور، والحروف الهجائية، وعدم القدرة على حفظ وتخزين النماذج الحركية، وتسلسلها، والاحتفاظ بها واستدعائها.

وعندما تعرض الأطفال ذوي صعوبات التعلم للبرنامج الحالي جاءت النتائج بتحسن أداء الأطفال في عملية التذكر، حيث تم تقديم المفاهيم، والصور، والمعلومات، بطريقة منظمة، تسهل عملية تذكرها، كما قدم البرنامج وقتاً كافياً لحفظ وتخزين المفاهيم، والمعلومات، الأمر الذي يسهل عملية استرجاع تلك المثيرات وكذلك تنظيم الخبرات بطريقة مترابطة ومحاولة إيجاد علاقات ذات معنى بين عناصر المحتوى المقدم في الجلسات للطفل.

وكذلك قد اعتمد البرنامج على بعض المثيرات البصرية، التي ساعدت في البداية على إعادة الطفل لهذه المثيرات بنجاح، الأمر الذي دعم موقف الطفل أثناء عملية التذكر، وساعد على زيادة دافعيته في المشاركة في الجلسات، حيث يلقي التعزيز كنتيجة لاستجاباته الجديدة والجيدة تجاه ما هو مطلوب منه، كما اهتم البرنامج بالفاصل الزمني بين محتوى الجلسة والجلسة التالية حيث عمل البرنامج على إجراء تغذية مرتدة في الجلسات المتتالية، وذلك للتدريب على التذكر طويل المدى، وبذلك عمل محتوى جلسات البرنامج على تدريب الطفل في كل من التذكر البصري والسمعي قصير المدى، وطويل المدى بطريقة متدرجة مما أدى إلى تحسن الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما أشارت النتائج.

وتتفق النتائج ما قدمته دراسة (بطرس حافظ، ٢٠٠٠) حول تحسن أداء الأطفال في عمليات التذكر، ويرجع ذلك إلى أن الذاكرة تعد عملية التعرف أو الاستدعاء لما تم تعلم أو

الاحتفاظ به فهي وظيفة نفسية أساسية، تكمن خلف عملية التعلم ومن المعلوم أنه توجد عمليات للذاكرة قصيرة المدى تعد ذات أهمية في عملية التعرف أو الاستدلال، تتمثل وظيفتها في التخزين اللحظي والمباشر للمعلومات، وذلك فور معالجتها، وتنظيمها، وتسميعها، أو ترميزها لتبقى في الذاكرة طويلة المدى، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تستقبل المعلومات من الذاكرة طويلة المدى تلك المعلومات التي تلعب دوراً كبيراً في الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي تم تخزينها.

بينما الذاكرة طويلة المدى فإنها تستقبل وتحذف المعلومات التي تم تفسيرها. وكذلك تلعب دورها في تغذية الذاكرة قصيرة المدى بالمعلومات المطلوب استرجاعها. وذلك بسبب طبيعة وكمية المواد التي يجب تقديمها في مهام الذاكرة، تدريب الطفل على كيفية السرد والسمع وتنظيم المعلومات، لكي يتم استرجاعها، وأنواع الاستجابات المطلوبة من الطفل. وكيفية عرض مهام الذاكرة ومقدار الممارسة أو التدريب اللازم لتعلم المادة المطلوب تذكرها، وهناك بعض النقاط التي يجب مراعاتها أثناء تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على عملية التذكر مثل التكرار الذي يؤدي إلى الاحتفاظ ببعض العناصر في الذاكرة، وملاحظة معدل تخزين واسترجاع المعلومات، وهل يؤدي تعلم الطفل لمعلومات جديدة إلى نسيان المعلومات السابقة التي تم تعلمها، وهل أداء الطفل في التذكر طويل المدى مناسب، أو غير مناسب، إذا قورن بأداء الطفل في التذكر قصير المدى، وهذا ما تناوله البرنامج الحالي، وقد أدى إلى تحسن الذاكرة، كما أشارت النتائج.

الفرض السادس :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس التذكر السمعى لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية في القياسين القبلي، والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة.

وفيما يلي عرضا لما تم التوصل إليه من نتائج .

جدول رقم (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدى للتذكر السمعى ن = ١٠

الأبعاد	القياسان القبلي، والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
تذكر سمعي (قصير المدى)	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨١٤	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٣٠	٥٣			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					
تذكر سمعي (طويل المدى)	الرتب السالبة	—	—	—	٢,٨٢٥	(٠,٠١)	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٤٠	٥٤			
	الرتب المتساوية	—					
	المجموع	١٠					

Z = ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التذكر السمعى (تذكر سمعى قصير المدى – تذكر سمعى طويل المدى) لصالح القياس البعدى.

ويمكن تفسير تحسن عملية التذكر السمعى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج، حيث كان يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة تذكر ما سمعوه من مثيرات سمعية بعد فاصل زمني قصير، أو بعد عرض تلك المثيرات على الطفل مباشرة، ويعتبر ذلك صعوبات في التذكر السمعى قصير المدى، كما لا يستطيع هؤلاء الأطفال استرجاع المعلومات أو المثيرات السمعية، بعد مرور فترة زمنية من عرضها على الطفل وهذا ما يطلق عليه صعوبات الذاكرة طويلة المدى ،كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في إعادة مثيرات الخبرة السابقة في حالة غيابها، كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في الذاكرة السمعية من حيث تحديد الأصوات التي سبق أن سمعت أو تم التعرف عليها فهم لا يستطيعون إعطاء معاني للكلمات أو الأسماء أو الأعداد وإتباع التعليمات والتوجيهات، وقد عمل البرنامج على توفير مقدار من المثيرات السمعية المتنوعة وإعداد مواقف تتطلب من الطفل القيام ببعض المهام التي تعتمد على التذكر السمعي بصورة تدريجية ومتفقة مع قدرات كل طفل مما أدى إلى تحسن الذاكرة السمعية كما أشارت النتائج السابقة.

الفرض السابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم في التطبيق البعدى والتتبعى لبرنامج تنمية العمليات المعرفيـــة على مقاييس العمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك- التذكر).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية فـــي القياسين البعدي والتتبعي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة .

و فيما يلىعرض النتائج التي تم التوصل إليها لاختبار صحة هذا الفرض.

جدول رقم (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للانتباه (صورة الروضة)

ن = ١٠

الأبعاد	القياسان البعدي والتتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
نقص الانتباه	الرتب السالبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٦,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٤				
	المجموع	١٠				
التسرع	الرتب السالبة	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠	٠,٧٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		
	الترتب المتعادلة	٤				
	المجموع	١٠				
النشاط الزائد	الرتب السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٧٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٦				
	المجموع	١٠				
مشكلات السلوك	الرتب السالبة	٦	٥,٠٠	٣٠,٠٠	٠,٣١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٥,٠٠	١٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	المجموع	١٠				
المجموع	الرتب السالبة	٤	٤,٦	١٨,٥	٠,٤٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٢	٩,٥		
	الرتب المتعادلة	٣				
	المجموع	١٠				

Z= ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج جدول (٢٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بـــين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الانتباه (صورة الروضة) أي أن الانتباه بأبعـــاده الفرعيـــة (نقص الانتباه- التسرع- النشاط الزائد- مشكلات السلوك) لم ترتفع أو تـــنخفض معدلاته بشكل دال إحصائياً.

جدول رقم (٢٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للانتباه (صورة المنزل)

ن = ١٠

الأبعاد	القياسان البعدي والتتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
نقص الانتباه	الرتب السالبة	٤	٣,٧٥	١٥,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	١٠				
التسرع	الرتب السالبة	صفر			١,٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٧				
	المجموع	١٠				
النشاط الزائد	الرتب السالبة	٥	٣,٨	١٩,٠٠	٠,٨٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٤,٥	٩,٠٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	١٠				
مشكلات السلوك	الرتب السالبة	٥	٤,٤	٢٢,٠٠	٠,٧٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٧	١٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				
المجموع	الرتب السالبة	٥	٥,٤	٢٧,٠٠	١,٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				

Z= ٢,٥٨ عند مستوى ٠,٠١   = ١,٩٦ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول (٢٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الانتباه (صورة المنزل) أي أن الانتباه بأبعاده الفرعية (نقص الانتباه- التسرع- النشاط الزائد- مشكلات السلوك) لم ترتفع أو تنخفض معدلاته بشكل دال إحصائياً.

جدول رقم (٢٧)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للإدراك البصري

ن = ١٠

الأبعاد	القياسان البعدي والتتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
تآزر بصري حركي	الرتب السالبة	٤	٦,٦	٢٦,٥	٠,١٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٤,٨	٢٨,٥		
	الرتب المتساوية	—				
	المجموع	١٠				
الشـــــكل والأرضية	الرتب السالبة	٤	٥,٠٠	٢٠,٠٠	٠,٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	١٠				
ثبات الشكل	الرتب السالبة	١	٢,٥	٢,٥	١,٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٣,٧	١٨,٥		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	١٠				
الموضع في الفراغ	الرتب السالبة	٣	٣,٣	١٠,٠٠	٠,٧٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥	٥,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٠				
العلاقات المكانية	الرتب السالبة	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠	٠,٣٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٥,٣٣	١٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				
المجموع	الرتب السالبة	٣	٦,٢	١٨,٥	٠,٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٤,٤٢	٢٦,٥		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	١٠				

Z = ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج جدول (٢٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الإدراك البصري؛ أي أن الإدراك البصري بأبعاده الفرعيـة (تآزر بصري حركى – الشكل والأرضية – ثبات الشكل – الموضع فى الفراغ – العلاقات المكانية) لم ترتفع أو تنخفض معدلاته بشكل دال إحصائياً.

جدول رقم (٢٨)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للإدراك السمعى

ن = ١٠

الأبعاد	القياسان البعدي والتتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
التمييز السمعي	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	١,١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٦	٨,٠٠		
	الرتب المتساوية	٦				
	المجموع	١٠				
الإغلاق السمعي	الرتب السالبة	٣	٥,٣	١٦,٠٠	٠,٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				
التسلسل السمعي	الرتب السالبة	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠	١,٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٠				
الترابط السمعي	الرتب السالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠	١,٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٤,٠٠	٢٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	١٠				
المجموع	الرتب السالبة	٤	٣,٨	١٥,٠٠	٠,٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	١٠				

Z = ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج جدول (٢٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الإدراك السمعي؛ أي أن الإدراك السمعى بأبعاده الفرعية (التمييز السمعي – التسلسل السمعي – الإغلاق السمعي – الترابط السمعي) لم ترتفع أو تنخفض معدلاته بشكل دال إحصائياً.

جدول رقم (٢٩)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للتذكر السمعي

ن = ١٠

الأبعاد	القياسان البعدي والتتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
تذكر سمعي (قصير المدي)	الرتب السالبة	٣	٤,٥٠	١٣,٥			
	الرتب الموجبة	٦	٥,٢٥	٣١,٥	١,١٥	غير دالة	—
	الرتب المتساوية	١					
	المجموع	١٠					
تذكر سمعي (طويل المدى)	الرتب السالبة	صفر	—	—			
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		٠,٠١	لصالح القياس التتبعي
	الرتب المتساوية	٢			٢,٥٩		
	المجموع	١٠					

Z = ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للتذكر السمعى، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب القياس البعدى ومتوسط رتب القياس التتبعي للتذكر السمعى طويل المدى لصالح القياس التتبعي.

جدول رقم (٣٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للتذكر البصرى

ن = ١٠

الأبعاد	القياسان البعدي والتتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
تذكر بصري (قصير المدى)	الرتب السالبة	٣	٤,٦٧	١٤,٠٠	١,٠٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥,١٧	٣١,٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	١٠				
تذكر بصري (طويل المدى)	الرتب السالبة	٣	٥,٥٠	١٦,٥٠	١,١٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	٥,٥٠	٣٨,٥٠		
	الرتب المتساوية	صفر				
	المجموع	١٠				

Z = ٢,٥٨ عند مستوى (٠,٠١)   = ١,٩٦ عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٣٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياسين البعدي و التتبعى للتذكر البصري بأبعاده لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة عامة للنتائج :

- لقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج المستخدم في تنمية بعض العمليات المعرفية، والمتمثلة في (الانتباه- الإدراك البصري- الإدراك السمعي- التذكر السمعي- التذكر البصري) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمه التراث النظري والدراسات السابقة حول البرامج التى تعمل على تنمية قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مع ضرورة التأكيد على إثراء البيئة المحيطة بالطفل بالموارد والإمكانات التي تساعده على إثارة الدافعية لديه وتنمية معارفه.

فلقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على استفادة أطفال الروضة من البرامج المقدمة لهم، وخاصة في مجال العمليات المعرفية، والنمو العقلي المعرفي (بطرس حافظ، ١٩٩٣)، وصفاء محمد (١٩٩٩)، وعادل عبد الله (١٩٩٩)، ، وفاطمة عبد الله العقلا (٢٠٠٤)، وميرفت نور الدين يمنى (٢٠٠٥).

كما أكدت الدراسات السابقة على استفادة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من البرامج المقدمة، والتي من شأنها خفض صعوبات التعلم لدى الأطفال (محمد رياض (١٩٩٧)، وبطرس حافظ (٢٠٠٠) ونبيل السيد حسن (٢٠٠٠)، وعزة محمد سليمان السيد (٢٠٠١)، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٢)، ومحمد عبد الستار (٢٠٠٢)، والسيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣)، وأشرف عبد الغفار محمد (٢٠٠٤)، وعرفات شعبان أحمد (٢٠٠٤)، وعلا محمد زكي الطيباتي (٢٠٠٤)، ومنى حسن بدوي (٢٠٠٤)، ومنال محروس عبد الحميد (٢٠٠٦)، ومحمود محمد الطنطاوي (٢٠٠٦)، وحمدان محمود فضة وسليمان رجب سيد (٢٠٠٧) وبذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع تلك الدراسات.

وتفسر الباحثة فاعلية برنامج الدراسة الحالية، لتضمنه أساليب وفنيات وإجراءات من شأنها إثارة وتنشيط قدرات الطفل المعرفية، وتفعيل دوره؛ مما يترتب عليه زيادة دافعية الطفل للبحث عن المعرفة، مستخدماً في ذلك عملياته المعرفية بصورة نشطة وذات كفاءة مرتفعة.

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن تنشيط قدرات الطفل وزيادة دافعيته للبحث عن المعرفة تساعده في التمكن، والقدرة على الاستفادة من القدرات الفعلية لديه، ثم يأتي بعد ذلك الانتقال إلى المراحل الأعلى، والتي تؤدي إلى تغيرات نمائية.

وتبعاً لنظرية أدلر، والتي من بين مبادئها النقص مقابل التعويض، فإن شعور الطفل بالنقص له فائدة تؤدي إلى تحسن مستمر لمواجهة مواقف الحياة.

(سهير كامل أحمد، ٢٠٠٧: ٩٩: ١٠٣)

وينطبق ذلك بصفة خاصة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم، حيث يشعر هذا الطفل بالنقص من خلال ما يتلقاه من معلمته حول عدم كفاءته في الاستيعاب، والمشاركة في الأنشطة، وتكوين المفاهيم، وأداء المهام المكلف بها مقارنة بجماعة الأقران، الأمر الذي ينعكس على أسرته، فيشعر الطفل بالنقص، ويحاول تعويض ذلك، من خلال تأكيده لذاته، وهو ما أتاحه البرنامج الحالي، وهو ذلك الأمر الذي أكد فعالية البرنامج، حيث عمل على تفعيل دور الطفل الاجتماعي في الأنشطة المقدمة.

كما يأتي مبدأ السيطرة والكفاح في سبيل التفوق موضحاً لنتائج الدراسة، حيث يجد الطفل في الأنشطة المقدمة له سبيلاً مناسباً ومتدرجاً مع قدراته؛ وذلك من أجل التفوق وإثبات الذات وهو الأمر الذي يدعم فعالية البرنامج.

كما تؤكد نظريات التعلم الاجتماعي، على أن شعور الطفل بالنجاح وسط الجماعة له فعاليته في شخصية الطفل وتأثيره على دافعيته للتعلم. فلقد اعتمد برنامج الدراسة الحالية على أنشطة فردية وجماعية، وهذا الأمر اختلفت فيه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة والأطر النظرية حول ضرورة أن تقدم البرامج لذوي الاحتياجات الخاصة عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة بطريقة فردية. فلقد أوضحت الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية ضرورة احتواء البرنامج على أنشطة فردية، عملاً بمبدأ الفروق الفردية، واختلاف كل طفل تبعاً للصعوبات التي لديه والأسباب المؤدية لها. وأيضاً جماعية لكي يؤكد الطفل ذاته أمام الجماعة تأكيداً لنظريات التعلم الاجتماعي، الأمر الذي يوضح فعالية برنامج الدراسة الحالية، حيث يراعي البرنامج التنوع في محتوياته.

ونظراً لما قدمه البرنامج من إثارة لدافعية الطفل، وزيادة رغبته في البحث عن المعرفة وبالتالي تنمية العمليات المعرفية لديه، فإن برنامج الدراسة من شأنه تنمية العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك اعتماداً على نظرية جان بياجيه حول القيام بالمزيد من عمليات التمثل، والمواءمة الناتجة عن إثارة الدافعية للتعلم والمعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الأبنية العقلية المعرفية؛ مما يؤكد على فعالية برنامج الدراسة الحالية.

وترجع الباحثة تحسن أداء الأطفال في العمليات المعرفية نتيجة للبرنامج، الذي يؤدي إلى حدوث إثارة عقلية تحدث نوعاً من اختلال التوازن يؤدي إلى الصراع المعرفي، والذي يعتبر وسيلة مهمة اعتمد عليها برنامج الدراسة الحالية لدعم العمليات المعرفية موضوع الدراسة. حيث يتم عمل جلسات، تحتوي على أنشطة، تعمل على زيادة الصراع المعرفي لدى الأطفال؛ مما يؤدي إلى استخدامهم لعملياتهم المعرفية بطريقة مناسبة، ومتكاملة ومتدرجة أدت للاستفادة من تلك العمليات، والعمل على رفع كفاءتها.

ويتم اختلال توازن الطفل المعرفي في الدراسة الحالية عن طريق جلسات البرنامج، المتمثلة في الأنشطة، أو المواقف، او الألعاب التي يطلب فيها من الطفل الاستجابة وفق كل نشاط، أو موقف، الأمر الذي يجعل الطفل في حاجة إلى استخدام عملياته المعرفية بطريقة موجهة، ومقصودة، حققت هدف الدراسة حول تنمية عمليات الطفل المعرفية، وذلك بطريقة علمية متفقة مع النظريات، ومتدرجة من السهل للصعب، ومن البسيط إلى المركب. وبذلك تم الانتقال خلال جلسات البرنامج إلى مراحل إثارة عمليات الطفل المعرفية بصورة أكبر، وتدريبه على الاستفادة من تلك العمليات في مواقف الحياة عامة والتعلم خاصة؛ وهذا ما يؤكد نتيجة الدراسة حول فعالية البرنامج المستخدم.

ويؤكد على ذلك بياجيه حيث يرى أن الطفل يصل إلى التوازن من خلال عملية ذات مكونين: هما التمثل والمواءمة. حيث يقوم في التمثل بإدماج المعلومات الجديدة في الصور الإجمالية القائمة، ولكن المعلومات الكثيرة والجديدة والخبرات الكثيرة والجديدة أيضاً قد لا تتناسب مع الصور الإجمالية القائمة؛ مما ينتج عنه اختلال للتوازن، فيستخدم الطفل المواءمة كي تتم مسايرة تلك العمليات الجديدة، عن طريق تعديل الصور الإجمالية القائمة، فينتج عن ذلك تطور أنماط جديدة للتفكير؛ مما يؤدي إلى حدوث التوازن من جديد، وهذا التأرجح بين التمثل والمواءمة يؤدي إلى مزيد من النمو المعرفي (عادل عبد الله ١٩٩٩: ٩٠).

وتتفق الباحثة مع ذلك مؤكدة أن هذا الاختلال في التوازن المعرفي يؤدي إلى مزيد من التمكن من عمليات الطفل المعرفية أيضاً، وقد تم اتباع ذلك في برنامج الدراسة الحالية مما يؤكد نتيجتها حول فعالية البرنامج في تنمية العمليات المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير النتائج الحالية في ضوء التوجه النمائي لتفسير صعوبات التعلم والذي يهتم بالنمو الإنساني ومراحله المتتابعة، مع مراعاة خصائص كل مرحلة. ويستخدم هذا الاتجاه في تشخيص صعوبات التعلم عن طريق إختبارات الاستعداد والميول والنمو. ويراعي مبدأ الفروق الفردية، وهذا ما تناوله البرنامج الحالي حيث تم تقديم جلسات تحتوي على أنشطة فردية وجماعية مناسبة لقدرات وميول كل طفل بمفرده أو داخل الجماعة، مما يؤكد على نتيجة الدراسة حول فعالية برنامج الدراسة، كما يراعي هذا التوجه الاستعداد للتعلم، وهذا ما تم في جلسات البرنامج الحالي حيث قدمت الجلسات أنشطة متدرجة ومتنوعة لكي تتناسب مع استعداد كل طفل لعملية التعلم، بذلك فإن البرنامج الحالي في محتواه يتفق ويراعي التوجه النمائي لتفسير صعوبات التعلم؛ مما يدعم نتيجة الدراسة الحالية.

كما تفسر النتائج الحالية في ضوء الاتجاه السلوكي لتفسير صعوبات التعلم، والذي يرجع صعوبات التعلم إلى الطرق والأساليب غير المناسبة، وكذلك الافتقار إلى الوسائل التي من شأنها عدم جذب الطفل لعملية التعلم وزيادة دافعيته. ويتم مراعاة ذلك مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ما قدمه برنامج الدراسة الحالية، حيث قام بتحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وإتاحة الفرصة للممارسة الفعلية، واستخدام الفنيات المتنوعة للتخلص من

السلوكيات غير المرغوبة، وتأكيد الاستجابات المطلوبة، وتقديم طرق جذابة للتقــويم داخــل جلسات البرنامج من خلال تنوع التطبيقات، والعمل على المشاركة الفعالة والإيجابية، وتوفير المثيرات السمعية والبصرية التي من شأنها الاستمرار في عملية التعلم؛ مما يؤكد على مراعاة البرنامج الحالي للاتجاه السلوكي المفسر لصعوبات التعلم، الأمر الذي ترتــب عليــه نتيجــة البرنامج الحالي.

كما يمكن مناقشة النتائج في ضوء الاتجاه المعرفي المفسر لصعوبات التعلم، والــذي يرجع هذه الصعوبات إلى خلل وظيفي في العمليات العقلية النمائية، والمتمثلة فــي الانتبــاه، والإدراك، والتذكر وهو موضوع برنامج الدراسة الحالية- ويتم خفض صعوبات التعلم وفــق هذا الاتجاه باستخدام أنشطة تؤدي إلى القيام بعملية التذكر، بمستوياتها المختلفة، وجذب انتباه الطفل لعملية التعلم عن طريق الممارسة، والتكرار، والتدريب، وتنظــيم المعرفــة وإلقائهــا بطريقة منظمة، تجعل الطفل يتذكرها بطريقة مناسبة. كمــا يــدعم هــذا الاتجــاه اســتخدام الاستراتيجية المعرفية في التعلم، كالتغذية المرتدة ،والتعلم النشط وتعديل السلوك، واســتخدام الخبرة في مواقف التعلم. ولقد اهتم البرنامج الحالي بالجوانب السابقة، حيث عمل على تقــديم جلسات محتوى على مثيرات متنوعة تعمل على جذب الانتبــاه، وكــذلك عــرض المفــاهيم والأنشطة داخل الجلسات بطريقة منظمــة، ومتتاليــة، ومترابطــة، لكــي يــسهل تخزينهــا واسترجاعها. كما اهتم بالممارسة والتدريب والتكرار. لكي يتم تدعيم استجابات كــل طفــل باستخدام الاستراتيجيات والفنيات المتعددة، الأمر الذي يؤكد على نتيجة البرنامج فــي رفــع وتنمية العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

كما يرجع تحسن العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى محتــوى البرنامج فقد استخدم البرنامج فنيات متنوعة كالتعزيز، حيث يدفع التعزيز الأطفال إلى إنجاز المهام المطلوبة منهم، وبالتالي لمزيد من النجاح، كما يساعد التعزيز على تغييــر اتجاهــات الأطفال نحو المهام المطلوبة منهم، حيث يبذل الطفل، أكبر مقدار من الطاقــة فــي المهمــة المطلوبة منه للحصول على التعزيز المفضل، كما يساعد التعزيز سواءً أكان إيجابياً أم ســلبياً في تدعيم السلوكيات المرغوبة من الطفل ويحفزه على تكرارها مما يزيد من كفــاءة الطفــل

ويقلل من الأخطاء التي يرتكبها عند القيام بالمهام. ولاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أن لكل طفل معززات تختلف عن الآخر، وبذلك يجب تحديد قوائم التعزيز المفضل لكل طفل فعندما يحصل الطفل على تعزيز مرغوب ومفضل لديه يؤدي إلى زيادة دافعية وكفاءة الطفل نحو إنجاز المهام المطلوبة، كما لاحظت الباحثة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يقبلون على المعززات المعروفة لدى الأطفال كقطع الحلوى والصور الملونة فقد اختلف الأمر حيث وجدت الباحثة أن أفضل المعززات لهؤلاء الأطفال هي القصص، والأنشطة الفنية، والنزول لفناء الروضة، حيث يتم تدعيم أداء الأطفال باستخدام هذه المعززات أكثر من تدعيمهم عند الحصول على قطع الحلوى، فيجد الطفل مقداراً من الثقة عند إعادة سرد القصة أو الحصول على منتج فني من صناعته، الأمر الذي يلقى قبولاً أكثر لديه، وكذلك عند اللعب في فناء الروضة فإنه يستطيع المشاركة الاجتماعية مع أقرانه، وهذا ما يحتاجه الطفل ذو صعوبة التعلم، وفقاً لخصائصه وما ورد بالإطار النظري، وبذلك يعتبر التعزيز من أهم الفنيات التي أدت إلى فاعلية البرنامج الحالي .

كما استخدمت الدراسة فنية النمذجة حيث تساعد هذه الفنية على اكتساب السلوكيات المرغوبة عند عرض نماذج سلوكية جيدة على الطفل وتعميمها في المواقف الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢) والتي أشارت إلى أن استخدام الفنيات السلوكية مثل النمذجة والتعزيز يساعد على تحسين التمييز البصري لدى أطفال الروضة.

ولقد استخدم البرنامج فنية النشاط المنزلي التي تساعد على بقاء أثر التعلم عند عودة الطفل إلى المنزل، وبالتالي تساعد على تدريب الطفل على الالتزام بالتعليمات وتذكرها مما يساعد على تحسن التذكر طويل المدى، كما تؤدي هذه الفنية إلى مشاركة الأسرة الفعالة في الإشراف على إجراء النشاط المنزلي؛ مما يحفز الأسرة نحو الاهتمام بتقدم الأطفال في البرنامج المقدم لهم خاصة عند ملاحظة هذا التقدم، الأمر الذي يزيد من دافعية الأسرة في استمرار الطفل بالبرنامج نظراً للتقدم الذي يحرزه و إضافة إلى ذلك اعتمد البرنامج على فنية

اللعب حيث يعتبر اللعب، المدخل الأساسي والمسيطر على حياة الطفل حيث، تم استخدام هذه الفنية مع الأطفال في جلسات البرنامج بصورة موضحة لتنمية عمليات الأطفال المعرفية.

وبذلك فقد اتفقت نتائج الدراسة مع : (نجاح إبراهيم حسين الصايغ، ٢٠٠٦) و(بطرس حافظ، ٢٠٠٠)و(نبيل السيد حسن، ٢٠٠٠) و(نجوى أحمد عبد الله، ٢٠٠٠) و(عزة سليمان محمد، ٢٠٠٠) و(أحمد عاشور، ٢٠٠٢) و(محمد عبد الستار، ٢٠٠٢) و(عرفات صلاح شعبان، ٢٠٠٤) و(أشرف عبد الغفار عبد البر، ٢٠٠٤)، حول فاعلية الفنيات السلوكية المتمثلة في اللعب والتعزيز والنمذجة والتي قد استخدمتها الدراسة الحالية في تحسين العمليات المعرفية والمهارات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقد تحسنت عمليات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج نظراً لمحتوى البرنامج المقدم، حيث تضمن أنواعاً متعددة للأنشطة داخل جلسات البرنامج فقد اعتمد البرنامج على جلسات تهتم بالأنشطة الفنية التي تساعد الطفل على التمييز البصري للألوان وأداء المهام المطلوبة منه بدقة، وتفريغ الطاقة الزائدة لدى الطفل، وزيادة الثقة بالنفس نتيجة لأدائه عمل يحصل منه على منتج، وبالتالي تحسن خصائص الأطفال السلوكية والمعرفية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Fisher, 2007) والتي اعتمدت على الأنشطة الفنية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، وأثبتت فاعلية هذه الأنشطة في تحقيق ذلك.

كما تضمنت جلسات البرنامج قصصاً متنوعة إيجابية تعمل على اكتساب الأطفال سلوكيات اجتماعية وتدريباً للطفل على تذكر الأحداث داخل القصة سواء أكان هذا التذكر طويل المدى أم قصير المدى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ديلان، البير Delann & Alpar, 2006) حول فاعلية القصة في اكتساب الانتباه لدى الأطفال.

كما اشتملت الجلسات أنشطة حركية وموسيقية تساعد على التمييز السمعي والتسلسل السمعي لدى الأطفال مع القدرة على التحكم في أجزاء الجسم، وتجنب الاندفاعية والتسرع والتركيز في أداء المهام المطلوبة؛ مما يؤدي الى تنمية العمليات المعرفية، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (هاينس Hines, 2000)، (روجر،وديبرا، وأودري، Roger & Audry & Debra, 2007) حول فاعلية استخدام الموسيقى والحركة في تنمية الإنجاز القرائي

والحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك فاعلية استخدام مهارات الحركة الدقيقة في تنمية الانتباه لدى أطفال الروضة.

كما احتوت جلسات البرنامج على ألعاب تساعد الطفل على زيادة الانتباه والتركيز أثناء أداء اللعب، وتعمل على زيادة مدة الانتباه، والتدريب على الانتقال بين المثيرات المعروضة على الطفل بمرونة أثناء ممارسة اللعب، وتحسن قدرة الطفل على تسلسل عملية الانتباه مما أدى إلى تحسن العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (والنسكي Wolanski, 2001). حول استخدام الملاحظة واللعب للتعرف على الأطفال المعرضين للإصابة بصعوبات التعلم، والعمل على الحد من هذه الصعوبات.

وتفسر الباحثة التحسن في أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد البرنامج نظراً لمراعاة البرنامج الخصائص التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث قدم البرنامج جلسات فردية؛ حتى يتعلم كل طفل وفقاً لسرعته وقدراته الخاصة، ولكي لا يتعرض لأي مصدر من الإحباط عند عدم القدرة على الأداء وإنجاز العمل المطلوب منه وهذا ما اتفقت عليه الأطر النظرية عند العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما اعتمد البرنامج الحالي على جلسات جماعية تحتوي على مجموعات صغيرة، وذلك لتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي والتخلص من القلق وزيادة الثقة بالنفس؛ وحتى لا يشعر الطفل أن هذه جلسات موجهة له بمفرده فيشعر بالضيق، وبذلك فإن اعتماد جلسات البرنامج على أنشطة فردية وجماعية مع العوامل التي ساعدت على فاعلية البرنامج الحالي، وتحسن أداء الأطفال في العمليات المعرفية.

كما ترى الباحثة إرجاء فاعلية البرنامج إلى مراعاته للتدرج الزمني لكل جلسة وفقاً لقدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولاحظت الباحثة أن الأطفال لا يملون بمرور الوقت ولا ينصرف انتباههم بعد مرور (٢٠) دقيقة، كما ورد بالتراث النظري عن مدى انتباه الأطفال وذلك لأن الجلسات تضمنت أنشطة تعتمد على اللعب وتفعيل دور الطفل بإيجابية بحيث يصبح مشاركاً في عملية التعلم يبتعد عن التلقين أو أن يكون دوره متلقياً سلبياً.

وبذلك قد تحققت فروض الدراسة الحالية حول فعالية البرنامج الحالي في رفع كفاءة العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وذلك اتفاقاً مع ما سبق من تفسير لهذه النتائج، ومراعاتها للتراث النظري، والنظريات المتنوعة، والمفسرة للتعلم عامة وصعوبات التعلم خاصة.

كما أوضحت نتائج الفرض السابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في كل من الانتباه والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والتذكر السمعي قصير المدى والتذكر البصري قصير وطويل المدى مما يدل أن البرنامج قد حقق تحسناً ملحوظاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستمر هذا التحسن بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر.

ويمكن إرجاء ذلك لما قد حصل عليه الأطفال من رعاية وتقدم داخل جلسات البرنامج، والتي أدت إلى بقاء أثره بعد مرور فترة زمنية.

ولقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في التذكر طويل المدى، وهذا بدوره يوضح أن البرنامج قد امتدت فاعليته، وعمل على زيادة فاعلية بعض العمليات المعرفية، الأمر الذي يجعل الباحثة تتوقع تحسن أداء الأطفال في باقي العمليات فيما بعد.

كما يمكن تفسير نتائج الفرض السابع في ضوء ما قد حصل عليه الأطفال من تعزيز جعل لديهم رغبة في الاستمرار والتقدم حيث وجد الطفل دعماً من معلمته ووالديه، إضافة إلى شعوره بتحسن قدراته وسط جماعة الأقران، كما ساعد البرنامج في توعية الوالدين عن ضرورة الرعاية لأطفالهم، الأمر الذي دعم موقف الطفل، وذلك من خلال المشاركة بين الوالدين والطفل في أداء الأنشطة المنزلية، وملاحظة الوالدين لتقدم طفلهما فتم تقديم الرعاية والتعزيز للأطفال.

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من العوامل التي ساعدت على تحقيق البرنامج الحالي أهدافه، وذلك على النحو التالي:

أ- **بيئة التعلم (الروضة)**

حيث تم إعداد بيئة التعلم بحيث تصبح خالية من المثيرات البصرية أو السمعية، حتى لا يؤدي ذلك إلى تشتت انتباه الأطفال أثناء جلسات البرنامج، وهذا ما اختلف عن قاعة النشاط التي يتواجد بها الطفل، مع أقرانه فهي غالباً ما تحتوي على مثيرات بصرية متنوعة، وغير مرتبطة ببعضها البعض وكذلك غير مرتبطة بالخبرات والمفاهيم التي تقدم للأطفال الأمر

الذي يؤدي إلى انصراف الطفل عن عملية التعلم، فلا يوجد ما يجذبه أثناء التعلم حيث تستخدم المعلمة طرقاً تقليدية إضافة إلى ذلك وجود مثيرات أخرى (سمعية وبصرية) تلفت انتباهه أكثر، كما أن هناك أعداد كبيرة من الأطفال داخل غرفة التعلم فلا يحظى الطفل بالاهتمام المرغوب من المعلمة، ولا يتعلم وفق قدراته، وبالتالي لا تراعي المعلمة مبدأ الفروق الفردية، بينما اهتم البرنامج الحالي بإعداد البيئة المناسبة، وكذلك اختيار الأنشطة المحببة لدى الطفل واعتماده على التعليم الفردي أو في مجموعات صغيرة، فيتعلم الطفل وفقاً لسرعته وميوله على خلاف بيئة التعلم التقليدية التي يوجد بها؛ مما ساعد على تنمية العمليات المعرفية المستهدفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ب- الأسرة:

قامت الباحثة بعرض البرنامج على أمهات الأطفال المشاركات وتبصيرهن بدوره في تنمية قدرة أطفالهم على التعلم وقد استجابت الأمهات بالموافقة، وأثناء العمل في جلسات البرنامج لاحظت الباحثة أن هناك بعض الأمهات قد اهتمت بأداء الأطفال، ومتابعة التقدم، وحضور بعض الجلسات مع الأطفال، والالتزام بالتوجيهات المطلوبة منهن عند العمل مع الأطفال وأداء الأنشطة المنزلية بصورة مستمرة، ومتابعة أطفالهم أثناء الأداء وهناك مجموعة من الأمهات بالرغم من موافقتهم على المشاركة في البرنامج وإبداء الدافعية إلا أنهم لم يستمروا في متابعة أطفالهم وبالقدر المطلوب مقارنة بالأمهات المهتمات، الأمر الذي أدى إلى تحسن أداء كل الأطفال كما ظهر بالنتائج إلا أن التحسن كان أفضل بكثير للأطفال الذين اهتمت بهم أمهاتهم، وقامت بالمتابعة الدورية، وكذلك زاد التحسن في القياس التتبعي لهؤلاء الأطفال، إضافة إلى تحسن بعض الخصائص السلوكية.

وقد قامت الباحثة بالحديث مع الأمهات محاولة في ذلك التوصل إلى أسباب صعوبات التعلم التي قد ترتبط بالأسرة فقالت أحدى الأمهات (الطفلة ن. س): أنها تعتبر طفلتها غير محظوظة، حيث أن لديها استعداداً بطيئا للتعلم على حد تعبيرها، وقد أرجعت ذلك إلى إصابتها بالمرض الشديد بعد ولادة الطفلة الأمر الذي جعلها لا تهتم بها وبالتالي فان لطفلة تعاني من التعثر التعليمي وبالرغم من ذلك فالأم تحاول الآن تعويض هذه الطفلة بالرعاية والحماية

الزائدة نظراً لظروفها الخاصة، مع العلم أن المعلمة قد وجهت الأم بأن الطفلة ضعيفة وليس لديها قدرة على الانتباه والتذكر الجيد للمفاهيم والخبرات المطلوبة منها مما أدى إلى زيادة رعاية الأم لطفلتها وبالحديث مع الأم وتوجيهاً لما تعانيه طفلتها من صعوبات تعلم مما سوف يتم معها في البرنامج وعليها متابعة الطفلة استجابت الأم بدقة شديدة، وقد أظهرت نتائج قائمة الكشف عن صعوبات التعلم لهذه الطفلة أن لديها صعوبات تعلم شديدة وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الطفلة من أفضل المشاركين في البرنامج حيث حصلت على أعلى تقديرات في التطبيق البعدي نظراً للرعاية والمتابعة داخل البرنامج التي وجدتها من الأسرة، كما لاحظت ذلك معلمة الروضة وقالت أنها أصبحت أفضل ولديها قدرات أكثر مما يدلل على فاعلية البرنامج الحالي.

ومن الجدير بالذكر ان هذه الأم لم تعترف بمشكلة ابنتها لمعلمة الروضة وكانت ترفض رفضاً تاماً بان طفلتها لديها أي مشكلات، ولكن عندما تحدثت معها الباحثة استجابت الأم بطريقة جيدة الأمر الذي أدهش المعلمة ومديرة الروضة.

وهناك حالة أخرى الطفل (م.ع) حيث اعترفت الأم بمشكلة طفلها وأرجعتها إلى عوامل وراثية حيث أنها كانت تعاني من صعوبات التعلم وأنها لا تقبل على التعليم لدرجة أنها لم تكمل تعليمها الجامعي إضافة إلى ذلك عدم اهتمام الأب بهذا الطفل ورعايته لأخته الكبرى الأمر الذي أدى إلى شعور الطفل بالنقص وكذلك إقامة الأسرة في بيت عائلة الأمر الذي يجعل الطفل في مقارنة دائمة مع ابنة عمه، والتي في مثل سنه ومتقدمه جداً في الروضة (فهي معه في نفس القاعة)، وقد أرجعت الأم ذلك إلى أن والدة هذه الطفلة حاصلة على مؤهل تعليمي عالي مما يسمح لها بمتابعة طفلتها وقالت إن لديها استعداداً لمتابعة طفلها لكي يصبح أفضل وعند البدء في البرنامج وإعطاء التوجيهات، لاحظت الباحثة عدم اهتمام الأم بطفلها بالدرجة المطلوبة فبالرغم من حصول هذا الطفل على درجات متوسطة في قائمة الكشف عن صعوبات التعلم إلا أنه قد أوضحت النتائج تقدم هذا الطفل بدرجة أقل مما هو متوقع منه مقارنة بقدرات باقي أفراد العينة، وبذلك يتضح دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- **أهداف قام البرنامج بتحقيقها إضافة إلى أهدافه الأساسية:**

١- إثارة دافعية الطفل نحو التعلم الأكاديمي الذي يقدم في الروضات التقليدية، فقد استنتجت الباحثة ذلك من خلال آراء المعلمات عن أداء الأطفال أثناء التعرض للبرنامج، حيث بدأ الأطفال في إبداء الرغبة نحو أداء المهام المطلوبة منهم خاصة القراءة والإملاء، والاعتماد على أنفسهم في ذلك، مع العلم بأن هذه المهام لا يقوم بها طفل الروضة إلا أن المعلمة تقدمها للأطفال، وكانت لا تلقي استجابات من الأطفال عينة الدراسة إلا أنهم قاموا بالاستجابة، والمشاركة مع أقرانهم، وتنفيذ تلك المهام معتمدين في ذلك على أنفسهم، دون تقليد أقرانهم كما كان سابقاً.

٢- تنمية مفهوم الطفل عن ذاته وتشجيعه على الإقدام، حيث كان يرفض كل طفل أن يشارك بالاستجابة في النشاط المقدم له أمام أقرانه، ويقول: إنه لا يعرف ولا يستطيع القيام بأي عمل مطلوب منه، بل يصل إلى درجة رفض الطفل للحديث مطلقاً والاكتفاء بالمشاهدة فقط ونتيجة للبرنامج وطبيعة الأنشطة الفردية والجماعية (في مجموعات صغيرة)، لاحظت الباحثة أن الأطفال؛ قد أصبحت لديهم رغبة في إبداء الرأي والمشاركة مما يدل على زيادة مفهوم الذات والثقة بالنفس، كما قد أصبحت للأطفال رغبة في تكرار أنشطة سابقة فكانوا يطلبون التكرار، ورفعون أيديهم لإبداء الرأي فيما هو معروض عليهم أو مطلوب منهم.

٣- التأكيد على أن الأطفال نماذج سلوكية لبعضهم البعض أفضل من تلك النماذج التي تقدم لهم بصورة موجهة، حيث إن هناك بعض الأطفال لا يقومون بالأداء إلا بعد أن يروا أقرانهم يقومون بالأداء.

٤- اكتساب بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، ومنها التواصل اللفظي والتعاون، كما قد حسن البرنامج بعض القدرات اللغوية للأطفال، فذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في اللغة الشفوية أدى البرنامج الحالي إلى خفضها.

توصيات الدراسة:

- الاهتمام برعاية الجوانب المختلفة؛ اللغوية والمعرفية والإدراكية – الحركية منهـــا، وإفساح الطريق للنمو غير المحدود، مع استخدام الأدوات والتكنيكيـــات الملائمـــة لمتطلبات هذه المرحلة، من العاب ورسوم وغيرها.
- تهيئة الأطفال بمرحلة رياض الأطفال بما يمكنهم من اســتقبال مهـــامهم المعرفيـــة والأكاديمية بمرحلة التعليم الاساسى دون صعوبات التعلم، وهو ما يتطلب ضـــرورة وضع برامج تعليمية ملائمة معنية بالمهارات قبل الأكاديمية المتضمنة في المقررات الدراسية بما يتلاءم وطبيعة المرحلة.
- تزويد رياض الأطفال والمدارس بفرق متكاملة من المتخصصين فى التشـــخيص أو التقييم وتقويم الجوانب التربوية عامة والجوانب المرتبطة بالصعوبة بوجه خـــاص؛ بهدف الحصول على ملف أكاديمى تشخيصي حقيقي يمكن من خلاله التعامـــل مـــع الطفل، وعلاج الصعوبات الناشئة عن طريق تحويله إلى خدمات وبـــرامج التربيـــة الخاصة.
- ضرورة تدريب المعلمين وإعداهم إعدادا خاصاً بما يـــؤهلهم لســـرعة الاكتشـــاف المبكر، والتشخيص، والتعامل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم وعلاجهـــا، وذلـــك ضمن برامج الكليات والمعاهد التربوية المتخصصة، إضافة الى بـــرامج التـــدريب أثناء الخدمة على كل ما يستجد فى مجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات الـــتعلم النمائية بوجه خاص.
- إنشاء غرف تعلم مجهزة لرعاية الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائيـــة علـــى أن تحتوى هذه الغرف على كافة الأدوات والأجهزة والاحتياجات الضـــرورية، وكافـــة البرامج الإرشادية والعلاجية لهذه الفئة، على أن يتم استقبالهم فيهـــا طبقـــا لحالـــة الصعوبة، والأطر النظرية المطروحة فى هذا المجال.
- تضافر جهود الأسرة والمدرسة لمواجهة صعوبات التعلم، والاتجـــاه نحـــو عمـــل دورات تثقيفية وتدريبية لآباء الأطفال فى إطار عمل متكامـــل يـــتم مـــع البـــرامج التربوية بالروضة؛ لإتاحة الفرص الملائمة لتنفيذ البرامج الوقائية والعلاجيـــة فـــى إطار تكاملى.

البحوث المقترحة:

١- برنامج لتنمية المهارات والاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وعلاقته بالمشكلات السلوكية لديهم.

٢- دراسة تجريبية لفاعلية التدريبات اللغوية على خفض اضطرابات النطق للأطفـــال ذوي صعوبات التعلم.

٣- دراسة أنماط التفاعل بين المعلمة والطفل، والتأييد الاجتماعي والمعرفي لـــدى الأطفـــال ذوي صعوبات التعلم.

٤- برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٥- برنامج لتنمية عمليات العلم لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٦- فاعلية اللعب التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٧- فاعلية الفنيات السلوكية في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٨- برنامج إرشادي للأمهات لتنمية مهارات الحياة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية

ثانياً : المراجع الأجنبية

المراجع العربية

١. أحمد عواد . (١٩٩٤) . التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثاني، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، ص ص ٣٠٤ : ٣٣٤

٢. أحمد عاشور. (٢٠٠٢). مدى فعالية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٣. أحمد عبد الخالق . (٢٠٠١) . مبادئ التعلم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤. أحمد النور. (٢٠٠٨). علم النفس التربوي. عمّان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

٥. أشرف عبد البر. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس،.

٦. أشرف عبد الغني ، مروة علي . (٢٠٠٨). تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم.الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

٧. ألفت حقي . (٢٠٠١). علم النفس المعاصر. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٨. آمال مصطفى .(٢٠٠٨). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة بني سويف،

٩. أنور الشرقاوي. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٠. أنور الشرقاوي. (٢٠٠٤). العمليات المعرفية وتناول المعلومات. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١١. باتريشيا ميلر. (٢٠٠٥). نظريات النمو. ترجمة: محمود عوض الله، مجدي محمد الشحات، أحمد عاشور، عمّان: دار الفكر.

١٢. بطرس حافظ .(٢٠٠٠). فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي الصعوبات التعلم. مؤتمر الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص ١٢٥ : ١٥٥

١٣. بطرس حافظ .(٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تعديل سلوك رفض الروضة لدى أطفال ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمي الثاني، كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، ص ص ١٢٥ :١٥٥

١٤. بطرس حافظ .(٢٠٠٨). صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء للطباعة والنشر.

١٥. تيسير كوافحة ،(٢٠٠٧)، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٦. ثناء الضبع، (٢٠٠٣)، تربية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٧. جابر عبد الحميد ، (٢٠٠٤)، خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٨. جمال مثقال ، (٢٠٠٠)، أساسيات صعوبات التعلم، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٩. حسين الفايد، (٢٠٠٥)، علم النفس العام "رؤية معاصرة"، الإسكندرية: طيبة للنشر والتوزيع.
٢٠. حمدان فضة، سليمان سيد (٢٠٠٧)، العلاج المعرفي السلوكي لصعوبات التعلم، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المؤتمر الإقليمي لعلم النفس، ص ص ١٣٨ : ١٥٨
٢١. حنان العناني، (٢٠٠٨)، علم النفس التربوي، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
٢٢. خالد محمود، (٢٠٠٥)، بعض العمليات المعرفية الفارقة بين المبتكرين والعاديين وأثر برنامج على تنميتها معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة،
٢٣. خليل ميخائيل ،(٢٠٠١)، علم النفس العام، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
٢٤. خليل ميخائيل ،(٢٠٠٣)، سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة"، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
٢٥. دانيال هالاهان، جيمس كوفمان، جون لويد، مارجريت ويس، (٢٠٠٧)، صعوبات التعلم "مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي"، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٢٦. ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف ، (٢٠٠٨)، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، عمّان: دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع.
٢٧. روبرت سولوسو ، (٢٠٠٠)، علم النفس المعرفي، ترجمة: نجيب الصبوة، القاهرة: الأنجلو المصرية.
٢٨. رياض بدري ، (٢٠٠٥)، صعوبات التعلم، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
٢٩. ريما يسري ، سعاد محمد ،(٢٠٠٧)، صعوبات التعلم، عمّان: دار البداية للنشر.
٣٠. زكريا الشربيني، يسرية صادق، (٢٠٠٠)، نحو المفاهيم العلمية للأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
٣١. زيدان السرطاوي، (٢٠٠١)، مدخل إلى صعوبات التعلم، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

٣٢. زينب شقير ، (٢٠٠٢)، اضطرابات اللغة والتواصل، القاهرة: النهضة المصرية.

٣٣. زينب شقير ، (٢٠٠٢)، نداء من الابن المعاق، القاهرة: النهضة المصرية.

٣٤. سامي ملحم، (٢٠٠٦)، صعوبات التعلم، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٥. سحر غريفات، محمد خالد ، خير شواهين ،(٢٠٠٨)، خبرات علمية ومهارات عملية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، عمّان: جدار للكتاب العالمي.

٣٦. سعيد العزة، (٢٠٠٧)، صعوبات التعلم "المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج"، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٧. سعيد عبد العزيز، (٢٠٠٨)، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٨. سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية ،(٢٠٠٠)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الكويت: الديوان الأميري، مكتب الإنماء الاجتماعي، المجلد (١).

٣٩. سليمان عبد الواحد ،(٢٠٠٧)، المخ وصعوبات التعلم رؤية مستقبلية في إطار علم النفس المعرفي العصبي"، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٤٠. سهير كامل ،(٢٠٠٢)، سيكولوجية نمو الطفل، دراسات نظرية- وتطبيقات عملية الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤١. سهير كامل ، (٢٠٠٣)، "أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق . الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٢. سهير كامل ، (٢٠٠٧)، "سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٣. سهير كامل ، (٢٠٠٨) (أ)، التوجيه والإرشاد النفسي ، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٤. سهير كامل ، (٢٠٠٨) (ب)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٥. سهير كامل ،(٢٠٠٨) (ج)، مدخل إلي علم النفس، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٦. سهير كامل، بطرس حافظ، (٢٠٠٨)، اختبار نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٤٧. السيد أحمد، فائقة بدر ، (٢٠٠١)، الإدراك الحسي والبصري والسمعي، القاهرة: النهضة المصرية.

٤٨. السيد عبد الحميد ، (٢٠٠٣)، صعوبات التعلم والإدراك البصري "تشخيص وعلاج"، القاهرة: دار الفكر العربي، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، العدد (٣).
٤٩. السيد عبد الحميد ، (٢٠٠٠)، صعوبات التعلم "تاريخها ومفهومها وتشخيصها وعلاجها"، القاهرة: دار الفكر العربي، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة.
٥٠. السيد عبد الحميد، (٢٠٠٢)، دراسة تحليلية ناقدة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولاً لمفهوم متكامل، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ص ص ٢٠٣: ٢٣٨ ، كلية التربية، جامعة الأزهر،
٥١. سيدني وولكر، (٢٠٠٦)، النشاط الزائد لدى الأطفال "الأسباب والعلاج"، ترجمة: علي محمود شعيب، السيد محمد فرحات، القاهرة: زهراء الشرق.
٥٢ ، شاكر عبد الحميد، انور الشرقاوى ، محمد الصبوة (٢٠٠٠) علم النفس العام ، القاهرة: النهضة المصرية ،
٥٣. شعبان حسين ،(٢٠٠٢)، علم النفس "أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق"، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
٥٤. صفاء محمد ،(١٩٩٩)، مدي فاعلية برنامج بورتاج علي النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية البنات. جامعة عين شمس،
٥٥. طلعت منصور، أنور الشرقاوي، عادل عز الدين وآخرون، (٢٠٠١)، أسس علم النفس المعاصر، القاهرة: الأنجلو المصرية.
٥٦. طه عبد العظيم، (٢٠٠٤)، الإرشاد النفسي "النظرية- التطبيق- التكنولوجيا"، عمّان: دار الفكر.
٥٧. عادل عبد الله، (١٩٩٩)، دراسات في سيكولوجية نمو طفل الروضة، القاهرة: دار الرشاد.
٥٨. عادل عبد الله ، (٢٠٠٥) [أ]، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد.

٥٩. عادل عبد الله، (٢٠٠٥) [ب]، النمو العقلي للطفل، القاهرة: الدار الشرقية.
٦٠. عادل عبد الله ،(٢٠٠٦)، قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، القاهرة: دار الرشاد.
٦١. عبد الرحمن سليمان،(٢٠٠٠)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة "المفهوم والفئات"، القاهرة: زهراء الشرق.

٦٢. عبد الرحمن سليمان، (٢٠٠٠)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة "الأساليب التربوية والبرامج التعليمية"، القاهرة: زهراء الشرق.

٦٣. عبد الرحمن عدس، محيي الدين توق، (٢٠٠٥)، المدخل إلى علم النفس، عمّان: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.

٦٤. عبد الرقيب البحيري، عفاف عجلان ،(٢٠٠٤)، مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، القاهرة: النهضة المصرية.

٦٥. عبد الصبور منصور، (٢٠٠٣)، مقدمة في التربية الخاصة "سيكولوجية العاديين وتربيتهم"، القاهرة: زهراء الشرق.

٦٦. عبد الله مخلوف، (٢٠٠٦)، علم النفس التربوي، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد المجيد منصور، زكريا الشربيني ،(١٩٩٨)، علم نفس الطفولة "الأسس النفسية والاجتماعية والهدي الإسلامي"، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٧. عبد الوهاب كامل، (١٩٩٩)، اختبار المسح النيرولوجي السريع للتعرف على صعوبات التعلم، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٦٨. عدنان يوسف ، (٢٠٠٤)، علم النفس المعرفي "النظرية والتطبيق"، عمّان: دار المسيرة.

٦٩. عرفات شعبان، (٢٠٠٤)، فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكي في تعديل بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس،

٧٠. عزة سليمان، (٢٠٠١)، فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة عين شمس،

٧١. عصام جدوع ،(٢٠٠٢)، صعوبات التعلم، عمّان: اليازوري للنشر والتوزيع.

٧٢. علا الطيباني ،(٢٠٠٤)، فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس،

٧٣. عماد مخيمر، هبة علي، (٢٠٠٦)، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٧٤. عمرو خطاب، (٢٠٠٦)،مقاييس في صعوبات التعلم، عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٧٥. فاتن عبد الصادق، (٢٠٠٣)، القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٦. فؤاد أبو حطب، آمال صادق. (٢٠٠٠). علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٧٧. فاروق الروسان. (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة". عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٧٨. فاطمة العقلا. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تعليمي لتنمية الذاكرة قصيرة المدى لدى عينة من الأطفال في الفئة العمرية (٥ ، ٦) سنوات في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة الملك سعود،

٧٩. فتحي الزيات .(١٩٩٨). صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية". القاهرة: دار النشر للجامعات، سلسلة علم النفس المعرفي.

٨٠. فتحي الزيات. (٢٠٠٢). المتفوقين عقليًا ذوو صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨١. فوقية عبد الفتاح، محمد حسين .(٢٠٠٦). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجوده الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية. بني سويف،

٨٢. فوقية حسن . (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التميز البصري لدى طفل الروضة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس "عدد ٦١".

٨٣ . فوقية حسن. (٢٠٠٤) . اختبار التمييز البصرى لاطفال الروضة . القاهرة: النهضة المصرية.

٨٤. كريمة عثمان.(٢٠٠١).مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات تعليمية.رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس،

٨٥. لطفي عبد الباسط .(٢٠٠٠).دراسة لبعض مسببات اضطرابات نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم.المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العاشر (١٠)، العدد (٨).

٨٦. ماجدة عبيد.(٢٠٠٠).تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة "مدخل إلى التربية الخاصة".عمّان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

٨٧. ماريانا فروستنج.(٢٠٠٥).الاختبار النمائي للإدراك البصري للأطفال.أعده للعربية: مصطفى محمد كامل، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٨. ماريني، توماس، ناثن.(٢٠٠٦).اضطرابات عجز الانتباه وفرط الحركة "دليل عملي للعياديين".ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، أيمن خشان.الإمارات العربية المتحدة:دار العلم

٨٨. مجدي الدسوقي. (٢٠٠٦). سلسلة الاضطرابات النفسية "اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد". القاهرة: الأنجلو المصرية.

٨٩. محمد شلبي. (٢٠٠٤). مقدمة في علم النفس المعرفي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

٩٠. محمد عبد الرحمن. (٢٠٠١). نظريات النمو "علم نفس النمو المتقدم". القاهرة: زهراء الشرق.

٩١. محمد كامل. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٩٢. محمد الوهر، هند الحموري. (٢٠٠٣). المهارات الدراسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار حنين للنشر والتوزيع.

٩٣. محمد جمل. (٢٠٠١). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم. العين: دار الكتاب الجامعي.

٩٤. محمد غانم. (٢٠٠٦). النمو العقلي لدى الطفل. الإسكندرية: المكتبة المصرية.

٩٥. محمد رياض. (١٩٩٧). أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدعمه للأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة أسيوط،

٩٦. محمد سالم. (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي لاضطرابات بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة المنصورة،

٩٧. محمد جاد. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم في اللغة العربية. عمّان: دار الفكر العربي.

٩٨. محمد كامل. (٢٠٠٥). مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم. الرياض: الساعي للنشر والتوزيع.

٩٩. محمد كامل. . (٢٠٠٦). الانتباه واللغة بين الاضطرابات والتدخل السيكولوجي. القاهرة: دار الطلائع.

١٠٠. محمد الريماوي. (٢٠٠٦). علم النفس العام. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠١. محمود منسي. (٢٠٠٣). التعلم "المفهوم، النماذج، التطبيقات". القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٠٢. محمود منسي، سيد الطواب .(٢٠٠٣). علم نفس النمو للأطفال. القاهرة: نور للطباعة والكمبيوتر.

١٠٣. محمود سالم، مجدي الشحات، أحمد حسن .(٢٠٠٣). صعوبات التعلم "التشخيص والعلاج". عمّان: دار الفكر.

١٠٤. مرفت يمنى ، (٢٠٠٥)، فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري في اكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية للأطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس،

١٠٥. مروان أبو جوريح، (٢٠٠٨)، المدخل إلي علم النفس العام، عمّان: اليازوري للنشر والتوزيع.

١٠٦. منال محروس ، (٢٠٠٦)، مدى فاعلية استخدام أسلوبي تحليل المهمة والعمليات المعرفية في حل مشكلات الحساب لدى بطيئي التعليم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس،

١٠٧. منتصر صلاح ، (٢٠٠٢)، بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها في مستويات معالجة المعلومات لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة أسيوط،

١٠٨. منى بدوي، (٢٠٠٤)، أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح والتذكر الضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية،

١٠٩. نايف الزارع ،(٢٠٠٧)، اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد، عمّان: دار الفكر.

١١٠. نبيل حافظ، (٢٠٠٦)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة: زهراء الشرق.

١١١. نجاح الصايغ، (٢٠٠٦)، فعالية برنامج إرشادي في علاج اضطرابات الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة عين شمس،

١١٢. نجوى عبد الله، (٢٠٠٠)، أثر اللغة اللفظية والصورة علي التذكر قصير وطويل المدى لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة أسيوط،

١١٣. نضال برهم، (٢٠٠٥)، صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان:

نور بطاينة، زليخا أمين، (٢٠٠٦)، صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، عمّان:جدار للكتاب العالمي.

١١٤. هدى سالم،(٢٠٠٨)،فعالية برنامج في الحد من القصور اللغوي كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة،رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس،

١١٥. هدى حماد،(٢٠٠٦)،النمو العقلي والمعرفي للطفل،القاهرة:حورس للطباعة والنشر.

١١٦. هيثم راشد،(٢٠٠٨)،أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعليم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، عمّان:دار الحامد للنشر والتوزيع.

١١٧. وليد خليفة، مراد ،عيسى ،(٢٠٠٧)،كيف يتعلم المخ ذو النشاط الزائـد المـصحوب بنقص الانتباه،الإسكندرية:دار الوفاء.

١١٨. يحيي القبالي ،(٢٠٠٣)،مدخل إلى صعوبات التعلم،عمّان:مؤسسة الطريق.

١١٩. يحيي نبهان ،(٢٠٠٨)،الفروق الفردية وصعوبات التعلم،عمّان:دار اليازوري العلميـة للنشر والتوزيع.

١٢٠. يوسف قطامي ،(٢٠٠٠)،نمو الطفل المعرفي واللغوي،عمّان:الأهلية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

121. Adams, R & Atman, G.(1999). Cognitive Processes I n Interactive dising Behavior. Genter for Engineering Learning and Teaching. University of Washington,

122. Ariel, A .(1993). Education of children and Adolescent with learning disabilities. new york: Merrill,.

123. Bauminger, N, Goldstein, H & Morash .(2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with L.D. Journal of Learning Disabilities، Vol 38, pp 45: 61

124. Bernard, K & Gardner,J .(2006). Learning Disabilities and Mental Health Issues. New York: Pager Publishing Group.

125. Bernstein, D & Peggy, W. (2005). Essentials of Psychology. Boston: Houghton Mifflin Company.

126. Brook, U .(2005). Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. Learing Disabilities, Characterization and Perception, Vol 57 pp 96 : 100.

127. Cartwrigh, C & Cowie, S. (2005). Profound and Multiples Learning Difficulties. New York: Continuum International Publishing Group.

128. Cesare, C & Fiorneza, R. (2000). Passive and Active Processes in Visuo–Spatial Memory "Double in Developmental Learning Disabilities". Journal of Brain And Cognition, Vol 43, pp 117: 120.

129. Martineau, C. (2004). Visual Perception in Children.. International Journal of Psychophysiology, Vol 51, Pp 37: 99.

130. Cooper, L. (2007). Auditory and Visual Adulatory Perception of Long and Short Vowel Sounds. Journal of Slow Learning Child, Vol 11 pp 29: 39.

131. Cruddace،S& Riddell, M. (2006). Attention Processor in Children with Movement Difficulties. Journal of Abnormal Child Psychology, Vol 34, pp 672 : 680.

132. Soenksen, D & Alper, S .(2006). Teachina Young Clild to Appropriately Attention of Peers Using a Social Story Intervention. Journal of focus on Autism and Other Development Disabilities, Vol 21, pp 36 : 44.

133. Chow, D & Skuy, M .(1999). Simultaneous & Successive Cognitive Processing in Children with Nonverbal Learning Disabilities. Journal of School Psychology International, Vol 20, P 219

134. Bayliss,D & Christopher, J & Alan, D .(2005) . Differential Constraints on the Working Memory and Reading Abilities of Individuals with Learning Difficulties and Typically Developing Children. Journal of Experimental, Child Psychology, Vol 92, pp 76 : 99

135. Orford, E .(2006): Thinking ADHD "Integrated Approaches to Helping Children at Home and School". Journal of Child Psychology Therapy, Vol 32, p 114 .

136. Fisher, C. (2007). The Effects of A Method of Art Instruction on The Visual Perception Ability of Kindergarten Children. Dissertation Abstracts International, Vol 48, P 1629.

137. Eysenck, M & Keane, M. (2005): Cognitive Psychology "A Student's Handbook", New York: Psychdogy Press.

139 . Freiberg ,K .(2001).Educating Exceptional Children . U.S.A : Maryland University .

138. Gereenbank, A .(2000). Auditory Visual and Auditory Visual Perception of Emotions by Adolescents With and Without Learning Disabilities and Their Relationship to Social Skills. Learning Disabilities Research and Practice, Vol 14, p 171 .

139. George, D & Weiandit, L .(2006). School, Based Interventions for Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Discarder Enhancing Academic and Behavioral Outcomes. Journal Citation, Education and Treatment of Children, Vol 92, pp 341: 358.

140. Geralyn, T & Fei, L.(2008). Narrative Organization Skills in Children with Attention Deficit.Clinical Linguistics and Phonetics, Vol 22, p 25.

141. Liddell, G& Rasmussen, C .(2005). Memory Profile of Children With Non-verbal Learning Disability. Learning Disabilities Research and Practice, Vol 20, pp 137: 141.

142. Goldstein, B.(2005). Cognitive Psychology Connecting. U.S.A: Thomson Wadsworth.

143. Goldstein, B & Mackewn, A & Baker, R .(2005). Cognitive Psychology Connecting Mind Research and Every Day Experience. U.S.A:Thomson Wadsworth.

144. Green , P & Flaro, L .(2003). Word Memory Test Performance in Children. Journal of Child Neurophysiology , Vol , pp 189 :207.

145. Heimo, Helena .(2003). Learning Disabilities and Mutational Concepts at Preschool Age. Dissertation Abstracts International, Vol 64, 1

146. Hines, S .(2000). The Effects of Meteoric and Non-meteoric Music Instruction on Reading and Mathematics Achievements of Learning

Disabled Students in Kindergarten through Ninth Grade. Dissertation Abstracts International, Vol 615, p 777
147. Hitendra, P.(1998). Cognitive Processes & Strategies Employed by Children to Learn Spatial Representations. Journal of Learning & Instruction, Vol 8, pp 1:18
148. Willams, J & Day, K .(2008). Cognitive Behavioral Modification and Msual spatial Perception in Children with Learning Disabilities. Dissertation Abstracts International, Vol 51, P 1177.
149. John, M .(2003). Memory for Every Day Information in Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol 3, pp 394: 406.
150. Joseph, S .(2007). Meta-Analysis of Reading Comprehension Intervention for Children with Learning Disabilities, Strategies and Implications. Journal of Reading Improvement, Vol 44, Pp 6: 22.
151. McConnell, K & Ganil, R .(2006). Practical Deals that Really Work for Students with ADHD: preschool through grad. ED, Journal Citation Pro.
152. Kenny, K .(2007). Caring for children with Learning Disabilitis, Amexployatory Study. British Journal of Learning's Disabilities, Vol 35, pp 221: 228.
153.Chalfant, K, Schreiber, J & Schmidt, N .(2007). Assessing Internalizing Externalizing and Attention Problems in Young Children. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Vol 46, p 1315
154. Kendall, P .(2000). Childhood Disorders, Psychology Press, U.S.A: The Taylor and Francis Group.
155. Kirk, S & Gallagher, J & Anastasiow, N .(2003). Educating Exceptional Children. New York: Houghton Mifflin Company.
156. Larry, B & Silver, M .(2004). What Are Learning Disabilities. ww.idam.org
157. Lee, K .(2000). Childhood Cognitive Development. U.S.A: The Essential Readings.
158. Lerner, J & Kline, f .(2006). Learning Disabilities and Related Disorders "Characteristics and Teaching Strategies". New York: Houghton Mifflin Company.
159. Lokanadha, G & Ramar, R & Kusuma, A .(2003). Education of Children with Special Needs. New Delhi: Discovery Publishing House.
160. Lokanadha, G & Ramar, R & Kusuma, A .(2004). Learning Disabilities. New Delhi: Discovery Publishing House.
161. Baeatriz, L, Garver, K & Lazar, N .(2004). Maturation of Cognitive Processes from Late Childhood to Adulates. Child Development, Vol 75, pp 1357: 1372 .

162. Ruth, L .(2001). Teaching Learners with Mild Disabilities. USA: Integrating Research and Practice, Wads Worth, Thomson Learning.
163. McJlamery, M & Steven, B & etal .(2007). Theory of Mind Attention and Executive Function in Kindergarten. Journal of Emotional and Behavioral Difficulties, Vol 12, p 29
164 . Moor, K & Lagoni , L. (2001) . Learning disabilities . U.S.A: Colorado Universty,
165. Hunt, N & Marshall, K .(2005). Exceptional Children and Youth, New York: Houghton Mifflin Company.
166. McGuijan , N .(2007). Can 2 and 3 Year Old Children be Trained to Perform Visual Perception Tasks. British Journal of Developmental Psychology, Vol 25, Pp 327, 337
167. Okey, A .(2007).Educating Children with Learning Disabilities in Africa.Learning Disabilities Research & Practice, Vol 22, P 196.
168. Phlip, K .(2006). Infant Visual Perception. Los Angeles, John Wiley & Sons Inc.
169. Rabia, S & David, S & Magsloon, M.(2003). Word Recognition and Basic Cognitive Processes. A mongo Reading Disabled, Journal of Reading and Writing , Vol 16, Pp 433: 424 .
170. Robert, D .(2002).How to Do Cognitive Behavioral Therapy with Young Children. Brown University Child and Adolescent , Behavior
171. Robyn, H & Anthony, P & Schmidt, S .(2006). The Effects of Different recess Timing Regimens on Preschoolers Classroom Attention . Journal of Early Child Development and Care, Vol 17, Pp 735:743.
172. Roger m, S & Audrey, R & Debra, G .(2007). Ten the Effect of Fine Motor Skills Actuaries on Kindergarten Student Attention. Journal of Early Childhood Education, Vol 35, Pp 103:109.
173. Salim, R .(2003). Word Recognition and Basic Cognitive Processes Among Reading Disabled and Normal Readers in Arabic. Journal of Reading and Writing, Vol 16, P 423.
174. Santrock, J .(2002). Child Development. New York: Grawhill.
175. Schwartz, B & Wasserman, E & Robbins, S .(2002). Psychology of Learning and Behavior. New York: Norton Company.
176. Gardner, S & Yuile, B .(2006). The Development of Multi- Modal Multi- family Treatment Program for Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder. DAI, Vol 67, P 541.
177. Shelley, H & Arthur, S & North, K .(2006). Learning Disabilities in Children with Neurofibromatosis Type. Subtypes Cognitive Profile, Journal of Developmental Medicine and Child Neurology, Vol 48, pP 973: 977
178. Silver, A & Hagin, R .(2002). Disorders of Learning in Childhood. New York: John Wiley & sons.

179. Stanley, G .(2006). Working with Child who Shows Attention Problems "Understanding the Reasons why Children have Difficulty Paying Attention". Early Childhood Today, Vol 21, P 21.
180. Sternberg, R .(2005). Cognitive Psychology. U.S.A: Thomson Wads Worth.
181. Steve, M & Martine, P .(2006). Relations Between Vocabulary Development and Verbal Short Term Memory. Journal of Experimental Child Psychology, Vol 93, Pp 95: 119.
182. Swanson, H .(2006). Cognitive Processes That Underlie Mathematical Precociousness in Young Children. Journal of Experimental Psychology, Vol 93, Pp 239: 264.
183. Tracy, P & Gathercole, S & etal .(2004). A Structural Analysis of Working Memory and Related Cognitive Skills in Young Children. Journal of Experimental Child Psychology Vol 87, Pp 85:106
184. TurKaspa, H .(2004). Social Information Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, Vol 19, Pp 3:11
185. Voeller, K .(2004). Attention Deficit and Hyperactiviting Discarder. Journal of Child Neurology, Vol 19, p 768.
186. Wang, C .(2007). Movement of The Eye & Development of Visual Object- Perception in Children of Pre-school Age.Journal of Acta-Psychologica-Sinica, Vol 32, P 259
187. Winkelstern, J & Jongsma, A .(2001). The Special Education Treatment Plamer.Canada, John Wiley & Sons.
188. Wolanski .(2001). The Use of Play Observation Measures to Identify Kindergarten Children at Risk for Future Learning Disabilitis. PHD, Toronto University, The riesontaro Institute for Studies in Education.

الملاحق

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين لمقاييس وبرنامج الدراسة

أسماء السادة أساتذة علم النفس والصحة النفسية ومناهج وطرق التدريس المحكمين لبرنامج ومقاييس الدراسة

أ.د ابتهاج محمد طلبه	أستاذ المناهج وبرامج الطفل كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة
أ.د إبراهيم عيد	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د حسام الدين عزب	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د سيد صبحي	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د طلعت منصور	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د عبلة حنفي	أستاذ علم النفس كلية التربية النفسية – جامعة حلوان
أ.د عفاف احمد عويس	أستاذ علم النفس كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة
أ.د على حسين	أستاذ مناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة بنى سويف
أ.د فيوليت فؤاد	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د كمال الدين حسين	أستاذ الأدب المسرحي كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة
أ.د نبيل حافظ	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس

ملحق (٣)

اختبار الإدراك السمعي للأطفال الروضة (*)

* للإطلاع على الاختبار يمكن الاتصال بالباحثة، قسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة.

ملحق (٣)

اختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة (*)

* للإطلاع على الاختبار يمكن الاتصال بالباحثة، قسم العلوم النفسية ـ كلية رياض الأطفال ـ جامعة القاهرة.

ملحق (٤)

برنامج الدراسة (*)

* للإطلاع على البرنامج يمكن الاتصال بالباحثة، قسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة.

ملخص الدراسة



كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية

برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

بحث لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (رياض أطفال)

إعداد

عزة عبد المنعم رضوان محمد

مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الاطفال – جامعة القاهرة

إشراف

أ.د سهير كامل أحمد
رئيس قسم العلوم النفسية
والعميد الأسبق
كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة

أ.د بطرس حافظ بطرس
أستاذ الصحه النفسية – ووكيل
كلية رياض الأطفال
لشئون التعليم والطلاب جامعة القاهرة

٢٠٠٩م

٢٠٦

(برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية

لدى اطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم)

أولا:- مقدمة

يعد الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة وتقديم الرعاية والخدمات التنموية من أهم المعايير التى يقاس بها تحضر الأمم وتقدمها، والاهتمام بطفل الروضة أصبح من الضروريات التى تفرضها أهمية وخطورة المرحلة فى تكوين الطفل جسميا وعقليا واجتماعيا باعتبارها المرحلة التى يتم فيها تشكيل الفرد فى المستقبل.

ويأتي الأطفال ذوى صعوبات التعلم من بين أطفال الروضة الذين فى حاجة ماسة الى البرامج والخدمات التى تعمل على رفع كفاءتهم والتغلب على ما لديهم من صعوبات حتى يمكنهم النجاح فى حياتهم العلمية والعملية فيما بعد، وتحتاج تلك الفئة فى مرحلة الروضة الى تنمية عملياتها المعرفية وهو ما تسعى الى تحقيقه الدراسة الحالية

ثانيا: مشكلة الدراسة

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالى :

- ما فعالية برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكر البصري – التذكر السمعي) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما إمكانية استمرار فعالية برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية(الانتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكر البصري – التذكر السمعي) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم بعد مرور فترة زمنية؟

ثالثا: اهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فى توفير مقدار من الفنيات و الاستراتيجيات المناسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم وكذلك الأساليب الأكثر فاعلية فى عملية التعلم والتقويم لديهم مع توفير مقدار من التراث النظري حول مفهوم صعوبات التعلم وخصائص تلك الفئة والفنيات والبرامج التى تساعد على تنمية قدراتهم المتنوعة .

رابعا: هدف الدراسة :

- إعداد برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية (الإنتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكرالبصري – التذكر السمعي) لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.
- تنمية بعض العمليات المعرفية (الإنتباه – الإدراك البصري – الإدراك السمعي – التذكرالبصري – التذكر السمعي)لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

خامسا: فروض الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الانتباه (صورة الروضة) لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الانتباه (صورة المنزل) لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الإدراك البصري لصالح التطبيق البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الادراك السمعى لصالح التطبيق البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس التذكر البصرى لصالح التطبيق البعدي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التطبيق القبلي والبعدى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس التذكر السمعى لصالح التطبيق البعدي.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم في التطبيق البعدى والتتبعى لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقاييس العمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك- التذكر).

سادسا: الإجراءات المنهجية :

١- **عينة الدراسة** : تتكون عينة الدراسة من (١٠) أطفال من ذوى صعوبات التعلم بالمستوى الثانى بمرحلة رياض الأطفال ويتراوح عمرهم الزمني من ٥:٦ سنوات .

أدوات الدراسة :

اختيار رسم الرجل لجودانف هاريس (تقنين محمد فرغلى، عبد الحليم محمود، صفية مجدي، ٢٠٠٤).

٢- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد: عادل عبد الله ٢٠٠٦).

٣- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد عبد الرقيب البحيرى، عفاف عجلان، ٢٠٠٤).

٤- الاختبار النمائى للإدراك البصري (مصطفى كامل، ٢٠٠٥).

٥- اختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) .

٦- اختبار التذكر البصري والسمعي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة).

٧- برنامج تنمية العمليات المعرفية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

سابعا: الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية :-

- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon
- اختبار كا^2 Chi - square

ثامناً : نتائج الدراسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدى على مقاييس العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك البصري والسمعي – التذكر البصرى والسمعى) لصالح القياس البعدى .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى على مقاييس العمليات المعرفية (الانتباه –

الإدراك البصري والسمعي – التذكر السمعي قصير المدى – التذكر البصــري قصــير وطويل المدى).

توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفــال الروضـــة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التذكر السمعي طويــل المــدى لصالح القياس التتبعى.

6- Visual and Auditory Test for kindergarten children (prepared by researcher).
7- A program for developing cognitive processes for kindergarten children with learning disabilities (prepared by researcher).

*** Seventh: Statistical Methods:**

Researcher used the following statistical methods:

- Wilcoxon Test.
- Chi-square

*** Eighth: Study Results:**

There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both pre and post measurements on cognitive processes measures (attention- perception-memory) in favor of post measurement.

There are no statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both post and follow-up measurements on cognitive processes measures (attention- visual and auditory perception- short term auditory memory- short and long term visual memory).

There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both post and follow-up measurements on long term auditory memory measurement in favor of follow-up measurement.

- There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both pre and post measurements to Program for Developing Some Cognitive Processes on attention(home picture) measures in favor of post measurement.
- There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both pre and post measurements to Program for Developing Some Cognitive Processes on visual perception measures in favor of post measurement.
- There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both pre and post measurements to Program for Developing Some Cognitive Processes on auditory perception measures in favor of post measurement.
- There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both pre and post measurements to Program for Developing Some Cognitive Processes on visual memory measures in favor of post measurement.
- There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both pre and post measurements to Program for Developing Some Cognitive Processes on auditory memory measures in favor of post measurement.
- There are no statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both post and follow-up measurements on cognitive processes measures (attention- perception-memory).

Sixth: Methods:

1- Study Sample: consists of 10 children with learning disabilities at second grade of kindergarten and between 5-6 years old.

2- Study Tools:

1- Man Drawing Test for Good enough Harris (Rated by Mohammed Farghaly, Abd El Halim Mahmoud, Safia Magdy, 2004).
2- Developmental Learning Disabilities List for kindergarten children (prepared by Adel Abd Allah, 2006).
3- Children Attention and Adaptability index (prepared by Abd El Raqeeb El Beheery, Afaf Aglan, 2004).
4- Developmental Test for Visual perception (Mustafa Kamel, 2005).
5- Auditory Perception Test for kindergarten children (prepared by researcher).

A Program for Developing Some Cognitive Processes for Kindergarten Children with Learning Disabilities

* *First: Introduction:*

The interest in early childhood, care giving and developmental services is the most important measures for nations' civilizations and progress. The interest in kindergarten children became of the necessities imposed by the importance of this stage in forming children bodily, mentally and socially as it is considered a stage within which individual future is formed.
Children with learning disabilities are kindergarten children who are in a great need to programs and services that raise their efficiency and overcome their disabilities so that they can succeed in scientific and practical life in future. In kindergarten, this population needs to develop their cognitive processes which are the aim of current study.

* *Second: Study Problem:*

Study problem is identified in the following question:
What effectiveness is a program for developing cognitive processes for kindergarten children with learning disabilities?

* *Third: Importance of the study:*

The study is important in that it provides techniques and strategies suitable for children with learning disabilities as well as more effective styles in learning and evaluating. Study also provides some theoretical traditions about learning disabilities concept and this population characteristic, techniques and programs that help in developing their various abilities.

* *Fourth: Study Goals:*

Developing some cognitive processes for kindergarten children with learning disabilities.

* *Fifth: Study Hypotheses:*

- There are statistically significant differences between mean degrees of children with learning disabilities in both pre and post measurements to Program for Developing Some Cognitive Processes on attention (kindergarten picture) measure in favor of post measurement.



Cairo University
Faculty of Kindergarten
Psychological Sciences Department

A Program for Developing Some Cognitive Processes for Kindergarten Children with Learning Disabilities

A thesis submitted for PhD degree in education (Kindergarten)

Prepared by
Azza Abd El Moneim Radwan Mohammed
Instructor at Psychological Sciences Department
Faculty of Kindergarten- Cairo University

Supervised by

Prof. Sohair Kamel Ahmed
Psychological Sciences Department
Chief and Previous to
Faculty of Kindergarten
Cairo University

Prof. Boutros Hafez Boutros
Professor of Psychological Health
Deputy Chief to Faculty of
Kindergarten for Education and students affairs
Cairo University

٢٠٠٨